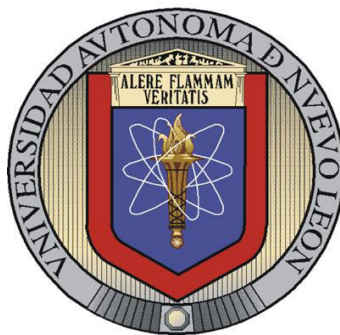


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**“MODELO PSICOLÓGICO EXPLICATIVO DE
RENDIMIENTO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICOS”**

PRESENTADA POR:

CAROLINA CÓRDOVA FLORES

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

SEPTIEMBRE 2019

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO

**MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**



**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN CIENCIAS**

**MODELO PSICOLOGICO EXPLICATIVO DE RENDIMIENTO Y
AUTOEFICACIA ACADEMICOS**

**PRESENTA:
CAROLINA CORDOVA FLORES**

**DIRECTOR DE TESIS:
CIRILO H. GARCIA CADENA**

**CO-DIRECTOR
TOMÁS P. P. CAYCHO RODRIGUEZ**

MONTERREY, N. L., MEXICO, SEPTIEMBRE DE 2019

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO

**MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

La tesis titulada “MODELO PSICOLOGICO EXPLICATIVO DE RENDIMIENTO
Y AUTOEFICACIA ACADEMICOS” que presenta Carolina Córdova ha sido
aprobada por el Comité de Tesis.

Dr. Cirilo Humberto García Cadena
Director de tesis

Tomás P. P. Caycho Rodríguez
Co-director

Dra. Martha Patricia Sánchez
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, Septiembre de 2019

DEDICATORIA

Quiero dedicar esta tesis a mi familia, por su paciencia, sacrificio y su amor, que nunca me faltó aun en la distancia, siempre son mi luz.

AGRADECIMIENTOS

Gracias, una palabra tan grande y poderosa que puede traer desde paz, bienestar, la sensación de plenitud, gracias Dios porque estoy viva, por todas las oportunidades y por todo el amor que recibo de ti través de todo lo que me rodea.

A mis padres Toño y Queta, me dieron todo, me enseñaron que no hay imposibles si sueñas algo con todas tus fuerzas. A mis pequeñas Daniela y Lucia, hermanas, amigas, cómplices, son y serán siempre lo más hermoso en mi vida. Los amo y lo digo con todo el peso de la palabra, Gracias.

A mis tres hermosas abuelitas, que le piden a Dios que me cuide y me ilumine siempre, mis tías, tíos y primas, a mi madrina Viky que me acompañó cuando apenas quería iniciar este viaje.

Gracias Dr. Cirilo, no pude tener mejor cómplice y guía en mi camino académico, que afortunada fui de poder trabajar con una persona tan brillante, generosa, amable, que pone amor y disfruta todo lo que hace, gracias por todo lo que me ha enseñado. Le admiro y lo aprecio muchísimo.

A mis compañeros y amigos, por los momentos que compartimos, desde frustraciones hasta momentos muy felices, los quiero; Fer, Anel, Mayra y Arturo. A Leo que paso de ignorar mi saludo a volverse mi gran amigo, gracias por tu ayuda.

A la Dra. Ma. Concepción por su amabilidad y paciencia, por ofrecernos siempre su ayuda. A la Dra. Paty y al Ingeniero Arturo por su apoyo, su instrucción y su amabilidad.

A mi Co-director Tomás Caycho por su tiempo y dedicación al revisar mi trabajo, siempre atento y amable.

A las personas que contestaron mis escalas y me ayudaron a conseguir y prestarme grupos para aplicar, Gracias Dra Paty, Dra. Claudia Castro, Dra. Sonia, Dra. Lucy, Dr. Héctor.

Agradezco a el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Dr. Álvaro Antonio Ascary Aguillón Ramírez por el apoyo que se me brindó al otorgarme la beca para cursar mis semestres.

A toda mi familia y amigos por enseñarme que el amor se estira y no pierde fuerza.

“El odio es siempre tonto, el amor es siempre sabio, ríe fuerte, corre rápido, se amable.”

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo establecer un modelo explicativo de las relaciones que se producen entre distintas variables psicológicas (la resiliencia, el sentido del humor y la gratitud), y la autoeficacia y el rendimiento académico. Para esto se tuvo un diseño explicativo y correlacional. Utilizando la escala multinacional del sentido del humor, Cuestionario de gratitud GQ-6, Escala de autoeficacia percibida específica para situaciones académicas, Connor-Davidson Resilience Scale, Brief Resilient Coping Scale, la escala de Gratitud-García y el promedio como indicador de rendimiento académico. Se contó con la participación de 370 estudiantes de diferentes semestres de la carrera de psicología de la UANL. Los resultados muestran que la resiliencia y la gratitud tienen mayor impacto en el rendimiento y autoeficacia académicas. En ambos modelos propuestos, el sentido del humor mostró una relación negativa con el rendimiento académico, los modelos explicaron un 12 % y 17 % respectivamente del rendimiento y autoeficacia académica. Se concluyó que la autoeficacia y rendimiento académico son influidos por la resiliencia, la gratitud y de menor medida por el humor. Debido a las dificultades de la conceptualización y medición del rendimiento académico, y a los múltiples factores que influyen en la vida académica del alumno, se considera que dar peso a las variables positivas pueden facilitar que se mejore el desempeño en el aula.

Palabras clave: Gratitud, Humor, resiliencia, Autoeficacia, Rendimiento Académico

ABSTRACT

This research was conducted with the aim of establishing an explanatory model of the relationships that occur between different psychological variables (resilience, sense of humor and gratitude), and self-efficacy and academic performance. For this we had an explanatory and correlational design. Using the multinational sense of humor scale, Gratitude Questionnaire GQ-6, Perceived Self-Efficacy Scale specified for academic situations, Connor-Davidson Resilience Scale, Brief Resilient Coping Scale, the Gratitude-Garcia scale and the average as an indicator of academic performance.

It was attended by 370 students from different semesters of the psychology degree at the UANL. The results show that resilience and gratitude have greater impact on academic performance and self-efficacy. In both proposed models the sense of humor showed a negative relationship with academic performance, the models explained 12% and 17% respectively of academic performance and self-efficacy. It was concluded that self-efficacy and academic performance are influenced by resilience, gratitude and, in a lesser way, humor. Due to the difficulties of conceptualizing and measuring academic performance, and the multiple factors that influence the academic life of the student, it is considered that giving weight to positive variables can facilitate the improvement of performance in the classroom.

Keywords: Gratitude, Humor, Resilience, Self-efficacy, Academic Performance

Índice

DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
CAPÍTULO I.....	12
INTRODUCCIÓN.....	12
Planteamiento del problema	16
Justificación.....	18
Objetivos.....	21
Objetivo General.....	21
Objetivos específicos.....	21
Hipótesis o Preguntas de investigación.....	22
Limitaciones y Delimitaciones	22
CAPÍTULO II.....	23
MARCO TEÓRICO	23
Psicología positiva.....	23
Rendimiento académico	29
Autoeficacia.....	38
Gratitud	43
Sentido del humor	48
Resiliencia.....	54
CAPÍTULO III.....	66
MÉTODO	66
Diseño	66
Participantes	66
Instrumentos.....	67
Procedimiento	71

Análisis estadístico.....	72
CAPITULO IV	74
RESULTADOS	74
Análisis Factorial confirmatorio.....	77
Modelo 1	84
Modelo 2	86
CAPITULO V	91
DISCUSIÓN.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	99
ANEXOS	122
ANEXO 1.....	122
ANEXO 2.....	127

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos	71
Taa 2. Confiabilidad de cada escala	72
Tabla 3. Correlaciones	73
Tabla 4. Índice para la bondad de ajuste de los modelos propuestos	102
Tabla 5. Efectos directos e indirectos	104
Figura 1. Análisis factorial confirmatorio de la escala CDRISC	74
Figura 2. Análisis factorial confirmatorio de la escala BRCS.....	75
Figura 3. Análisis factorial confirmatorio de la escala GQ-6.....	76
Figura 4. Análisis factorial confirmatorio de la escala Gratitud García	77
Figura 5. Análisis factorial confirmatorio de la escala EAPASA.....	78
Figura 6. Análisis factorial confirmatorio de la escala MSH	80
Figura 7. Modelo 1	82
Figura 8. Modelo 2	84

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas los paradigmas psicológicos han cambiado su manera de abordar los diferentes fenómenos de la salud mental (Muro, Soler, Cebolla, & Cladellas, 2018). En este contexto, la Psicología Positiva, que estudia las emociones positivas y los rasgos positivos del carácter, inicialmente enfatizó la prevención basada en el desarrollo de fortalezas y virtudes y posteriormente en el bienestar y la felicidad (López, Piñero, & Areense, 2013).

Así, la psicología positiva tiene como propósito de ir más allá del estudio del sufrimiento humano, la debilidad y el desorden (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). Una de sus principales características es la relevancia que otorga a las virtudes humanas, que son definidas como cualidades que las personas poseen y que permiten el afrontamiento de dificultades, manifestándose a través de las fortalezas (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2002).

Park, Peterson y Seligman (2004) hacen una clasificación de estas virtudes dividiéndolas en seis; sabiduría y conocimiento, coraje, justicia, moderación y trascendencia. Estas a su vez están formadas por diferentes fortalezas que actúan como amortiguadoras contra el trastorno mental, además de ser barreras protectoras y preventivas que tienen el objetivo de mejorar la calidad de vida (Vera, 2006).

Dentro de esta clasificación en la virtud de trascendencia se encuentran la gratitud y el humor (Park, Peterson, & Seligman, 2004). Donde la gratitud implica estar consciente y agradecido de las cosas buenas que ocurren y el tomarse el tiempo para expresar el agradecimiento (Park, Peterson, & Seligman, 2004). Se produce al recibir un beneficio, generalmente una ayuda de alguien externo, o por experiencias incluyendo aquellas que

no son placenteras (Bernabé-Valero, García-Alandete, & Gallego-Pérez, 2014). Es un componente clave en la promoción del bienestar (Langer, Ulloa, Aguilar-Parra, Araya-Véliz, & Brito, 2016) y está estrechamente relacionada con la satisfacción de vida (César & Castro, 2015) y la inteligencia emocional (Salvador, 2014).

El humor y la risa son aspectos universales que están presentes en todas las culturas e individuos (Torres & Feldman, 2009). El humor es el gusto por reír, bromear, ver el lado positivo de las cosas, definido como sentido de bienestar y fortaleza personal (Seligman et al., 2005; Seligman, 2002). Las personas con estilos positivos de humor tienen expectativas positivas ante eventos estresantes o difíciles, cuentan con una visión más positiva de la vida y con la capacidad para manejar situaciones difíciles (Palomar, Estrada, & Matus, 2011).

El humor tiene factores que enriquecen la vida de las personas. Algunos de ellos son: el factor social que ayuda a que el individuo se desenvuelva de mejor manera con la gente, el factor adaptativo que ayuda a afrontar problemas (Cassaretto & Martinez, 2012). El factor de la comprensión del humor que tiene relaciones fuertes con el coeficiente intelectual y con las medidas de logro (Masten, 2013), y el factor de los efectos del humor que no correlaciona significativamente con las emociones positivas y negativas (Mathews, 2016).

Otra de las variables positivas de interés y objeto de estudio en la psicología positiva es la resiliencia que es el medio por el cual se puede convertir una situación adversa en una ocasión para el mejoramiento personal y colectivo (Trujillo, 2012). Es la capacidad para recuperarse, resistir las dificultades y repararse a uno mismo, levantarse ante las adversidades desarrollando habilidades expandibles a fortalezas duraderas (Wolin &

Wolin, 2010). La característica distintiva del afrontamiento resiliente es su capacidad de promover la adaptación positiva a pesar de un alto estrés (Sinclair & Wallston, 2004).

Las emociones positivas son de vital importancia en el desarrollo, ya que inducen a un funcionamiento óptimo, reducen la prolongación de emociones negativas, generan estados de ánimo que aumentan el bienestar y estimulan la resiliencia (Fredrickson, 2000). Rasgos positivos como la resiliencia se encargan de activar las emociones positivas (Park & Peterson, 2003). Dentro de estas emociones positivas el humor es considerado importante para llegar al bienestar ya que se encarga de impulsar y facilitar el desarrollo de la resiliencia y es considerada como uno de sus pilares (Vanistendael, 1996; Wolin, & Wolin, 1993).

Se han encontrado en estudios contradictorios que consideran que la gratitud es una de las fortalezas predictoras de la resiliencia (Gupta & Kumar, 2015; Bruna, 2014); por el contrario, Dwiwardani et al. (2014) encontraron que la resiliencia y el apego son predictores de la gratitud.

Los constructos extraídos de la psicología positiva pueden ayudar a explicar la motivación y el logro académico (Pajares, 2001). Lo anterior se basa en que el aprendizaje debe realizarse en un entorno positivo y apropiadamente desafiante (Margolis & McCabe, 2004). Se afirma que llegando a estados emocionales más positivos se puede facilitar el desarrollo de creencias positivas y así aumentar la autoeficacia (Britner & Pajares, 2006). Asimismo, se considera que la autopercepción de un alumno es el factor más importante para el éxito en el área académica (Costello & Stone, 2012).

Las personas crean y desarrollan percepciones acerca de su capacidad, esto influye en el planteamiento de metas y controla su comportamiento en su medio ambiente (Bandura, 1995). Se denomina autoeficacia a las percepciones y creencias necesarias para organizar y llevar a cabo estas acciones enfocadas para llegar al éxito (Bandura, 1997).

La alta autoeficacia percibida permite desarrollar y mejorar las capacidades adaptativas, las habilidades y procesos básicos para la adquisición de conocimientos, actitudes favorables, consolidando una imagen positiva y mejorando el rendimiento del estudiante (Bandura, 1997).

La autoeficacia académica es la percepción que tiene el estudiante sobre su propia capacidad para ejecutar las conductas necesarias para lograr el éxito en actividades académicas concretas (Joo, Bong, & Choi, 2000). Los estudiantes desarrollan una percepción de las demandas de la tarea, seleccionan, aplican y monitorean estrategias cognitivas que consideran apropiadas para sus exigencias, y evalúan su desempeño en ella, mientras reflexionan sobre la eficacia de las estrategias elegidas (Pintrich, 2000). Está asociada al uso e incremento de estrategias de autorregulación cognitivas y metacognitivas, al trabajo individual, tareas, exámenes y ensayos (Britner & Pajares, 2006; Pajares, 2008) promueve la autonomía y aprendizaje continuo en el estudiante (Monteith, Mark, & Ashburn, 2010).

Múltiples investigaciones reportan relaciones positivas entre autoeficacia y rendimiento académico. Altos niveles de percepción de autoeficacia contribuyen a un elevado rendimiento en estudiantes de preparatoria (Caprara, Fida, Vecchione, Del Bove, Vecchio, Barbaranelli, & Bandura, 2008; Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004). La baja autoeficacia conduce a decisiones negativas relacionadas con el dominio específico de una materia (Valentine, Dubois, & Cooper, 2004).

Parte importante del proceso educativo y de enseñanza es el rendimiento que tiene el alumno en clases (Benitez, Gimenez & Osicka, 2000). El rendimiento académico es definido como la medida de las capacidades que indican de forma estimada lo que se ha aprendido como resultado de un proceso de formación (Pizarro & Crespo, 1985). El

propósito del rendimiento escolar es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje (Navarro, 2003).

Planteamiento del problema

En la actualidad distintas organizaciones encargadas de evaluar el desempeño académico de alumnos en diferentes niveles educativos han encontrado que en México el desempeño óptimo está por debajo del promedio, por ejemplo, los datos recabados en PISA (2015) que evalúa el nivel básico, encontró que en áreas como ciencias, lectura y matemáticas menos del 1% de los estudiantes lograron alcanzar niveles de excelencia. El nivel superior centrado en garantizar que los estudiantes adquiera una base de conocimientos y habilidades para su trayectoria profesional, orientándose en lograr una mejor inserción y desarrollo en un campo profesional determinado del mundo del trabajo. México comparte información estadística del sector educativo, esta tiene como objetivo establecer indicadores y estadísticas comparables a nivel internacional.

En el ciclo 2016-2017 en el nivel superior se encontró que solo ingresaron un 73.0% de los alumnos que egresaron del ciclo anterior equivalente a un 32.1% de la población de entre 18 y 23 (SEP Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional, 2017). La tasa de deserción es uno de los indicadores del abandono escolar y tanto su presentación como análisis son importantes para obtener un diagnóstico general de la situación educativa. En Nuevo León en el ciclo escolar 2016-2017 las cifras indicaron que un 6.8 % de los estudiantes abandonarían su carrera, y se estima una cantidad de 6.7% en el año 2018.

El rendimiento académico se entiende como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

(Manzano, 2007). Uno de los principales elementos y predictores del rendimiento académico es la autoeficacia académica, que es el juicio que se hacen los estudiantes sobre su capacidad para tener éxito en una tarea específica o conjunto de tareas relacionadas al área académica (Margolis & McCabe, 2006).

Se plantea que las variables relacionadas al rendimiento y la autoeficacia académica pueden ser internas o externas, entendiéndose las internas como las características personales del estudiante y las externas como factores del contexto (Torres & Rodríguez, 2006). De tal manera que el rendimiento académico y la autoeficacia constituyen fenómenos complejos en los cuales convergen una gran cantidad de elementos que deben ser abordados.

Estos elementos han sido estudiados de diferentes formas, pero principalmente se ha dado más importancia a las variables negativas que pueden provocar un mal desempeño en los estudiantes. Dedicando poca atención a que existen cualidades ya presentes y desarrolladas en algunos estudiantes que podrían estar influyendo a la mejora del desempeño académico. Este trabajo plantea estudiar las variables positivas asociadas al rendimiento y autoeficacia académica.

La pregunta guía de esta investigación es:

¿Qué tanto explican en conjunto las variables positivas resiliencia, sentido del humor y gratitud, la autoeficacia y rendimiento académico?

Justificación

La educación favorece la formación integral de las personas. Un tema de mayor interés en la actualidad, es cómo se desenvuelve y desarrolla el ser humano en diferentes áreas, la capacidad y el rendimiento que presenta para realizar diferentes tareas. Dentro del ámbito académico, el rendimiento académico se encarga de evaluar cómo se desarrolla el alumno a lo largo de un curso o semestre, esta calificación otorgada por el maestro, es la suma de diferentes componentes e indicadores, que evalúan la participación, asistencia, cumplimiento, etc.

El rendimiento académico se ha estudiado de diferentes formas, centrándose en las deficiencias que presenta el estudiante, y en los factores externos que lo impactan directamente.

Si bien los primeros estudios sobre predicción del rendimiento académico se centraron básicamente en los aspectos de la conducta, posteriormente se consideró la importancia de los factores de personalidad. Es una noción de sentido común que el éxito académico no está sólo determinado por la inteligencia o aptitud general, sino que las características de personalidad juegan también un papel importante (Ahammer & Schaine, 1970).

Costello y Stone (2012) señalan que, si el objetivo de la educación superior es producir ciudadanos productivos, sería beneficioso conducir más investigación en el campo de la psicología positiva y poner en práctica lo que ya se sabe, de esta manera mejorar la experiencia de aprendizaje. Ya que con el uso de la psicología positiva se puede ayudar a los estudiantes y a los profesionales de educación superior, a utilizar las fortalezas de las personas para aumentar el éxito académico.

En los ámbitos académicos, muchas veces la Psicología Positiva no es considerada seria (Solano, 2010). La actitud positiva influye en forma significativa en el aprendizaje debido a que el sujeto se hallará motivado, con apertura a los retos y deseos de conocer, además de favorecer el desarrollo personal y emocional, guarda relación con el rendimiento escolar. Sin el componente afectivo y los elementos de personalidad, el aprendizaje escolar se vería afectado (Plata et al., 2014).

Estos fenómenos educativos han sido estudiados centrándose en las deficiencias que tiene el estudiante, como el estrés y depresión y cómo afecta esto directamente en el nivel académico, enfocándose más en estudiantes con mal desempeño, dejando a un lado las características positivas que pudieran tener los otros alumnos que los impulsan a alcanzar un desarrollo óptimo.

A pesar de que se han realizado estudios sobre el sentido del humor, la resiliencia y la gratitud, se necesita ampliar, y seguir explorando sus beneficios ya que son virtudes y fortalezas humanas que poseen gran riqueza para muchos ámbitos. Y aunque se han hecho investigaciones, son muy pocas las que analizan su relación con el rendimiento académico y autoeficacia en México.

Las características de la personalidad tienen un rol en el desempeño educativo, de aquí surge la importancia de investigar cómo estas variables impactan en el ámbito académico. Lo que se busca en esta investigación es desarrollar un modelo que explique las variables de autoeficacia y rendimiento académico, a partir de variables de la psicología positiva (resiliencia, autoeficacia y sentido del humor). Y mediante esto, analizar cuál de estas variables positivas predice mejor el rendimiento académico y la autoeficacia.

Debido a que la psicología positiva es un campo relativamente nuevo la investigación aplicada en el área de la universidad es limitada (Costello & Stone 2012). En este

sentido, se considera que este estudio tiene gran importancia teórica porque puede cambiar el panorama que se tiene sobre el valor de estas fortalezas en la educación y abre el camino para que se continúen explorando y se puedan tomar en cuenta como variables para mejorar el desempeño.

Ampliando así un espacio faltante en la investigación en psicología positiva en el área de la educación en México debido que al analizar los recursos personales del alumnado se encuentra que las variables positivas afectan el rendimiento académico estas pueden ser utilizadas para hacer programas dirigidos a la mejora del desempeño escolar y cómo las fortalezas pueden ser el ingrediente importante de una institución escolar positiva.

Objetivos

Este estudio pretende ampliar el panorama sobre las fortalezas humanas que potencializan a los jóvenes universitarios en el ámbito educativo. Se proponen los siguientes objetivos para lograrlo:

Objetivo General

Establecer, mediante ecuaciones estructurales, un modelo explicativo de las interrelaciones que se producen entre distintas variables psicológicas (la resiliencia, el sentido del humor y la gratitud), la autoeficacia y el rendimiento académico.

Objetivos específicos

- Estudiar la confiabilidad de las escalas de sentido del humor, gratitud, resiliencia y autoeficacia.
- Determinar el nivel de gratitud, el sentido del humor y la resiliencia en los estudiantes universitarios.
- Determinar el nivel de autoeficacia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- Determinar qué variable positiva predice mejor el rendimiento y autoeficacia académicos.
- Analizar la relación entre rendimiento y autoeficacia académicos.

- Analizar las relaciones entre rendimiento y autoeficacia académica, gratitud, sentido del humor y resiliencia.

Hipótesis o Preguntas de investigación

A mayor sentido del humor, mayor rendimiento académico.

A mayor sentido del humor, mayor resiliencia.

A mayor Gratitud, mayor resiliencia y autoeficacia.

A mayor autoeficacia mayor rendimiento académico.

A mayor resiliencia mayor rendimiento académico y autoeficacia académica.

Se espera que todos los instrumentos de medición cuenten con buena validez y confiabilidad.

Se espera que las variables psicológicas positivas (Gratitud, Sentido del Humor y Resiliencia) tengan un efecto positivo sobre la autoeficacia académica y el rendimiento académico.

Limitaciones y Delimitaciones

Una de las limitaciones de este estudio fue que se trabajó solamente con medidas de autoinforme para medir indirectamente el comportamiento del sentido del humor, resiliencia y la gratitud, dejando sin consideración enfoques de medición directa sobre tales conductas. Otra limitación fue que solo se estudió la relación entre las variables en un nivel escolar (el universitario, público), cuya muestra además fue de conveniencia, sin que necesariamente se representara ni siquiera a dicho nivel.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Psicología positiva

Surge formalmente en 1998 en un discurso de Martin Seligman (1999) en la Asociación Psicológica Americana (APA), en la antigüedad ya había estudios relacionados con variables positivas, más sin embargo no había un marco de trabajo que integrara y sintetizara los aspectos positivos de las personas.

El campo de la psicología y particularmente la psicología positiva propone un cambio de enfoque centrado en la patología, enfermedad, en las emociones negativas, en el malestar, a un cambio centrado en las fortalezas, las virtudes, emociones positivas, así como en numerosos constructos relacionados con el bienestar de los individuos (González, López & Valdez, 2012).

es una de las propuestas más representativas y aceptadas del enfoque en las cualidades potencializadoras del bienestar humano. La psicología positiva, pretende mejorar la calidad de vida y prevenir trastornos mentales mediante la fomentación de cualidades positivas apoyadas en virtudes y fortalezas psicológicas (López, Piñero, & Arense, 2013).

La Psicología Positiva busca comprender los procesos y mecanismos que subyacen a las fortalezas y virtudes (Vera, 2006). Es importante estudiar los recursos positivos, la prevención y la promoción de la salud no solo desde la adversidad y el trauma (González et al., 2012).

La psicología positiva se ha interesado por encontrar las fortalezas y virtudes de las personas para lograr una mejor calidad de vida (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2002).

Fortalezas y virtudes

Al surgir el campo de la psicología positiva la investigación que engloba variables positivas fue en incremento, los primeros estudios que trabajaron con un enfoque o modelo de fortalezas fueron Seligman, Steen, Park y Peterson (2005). Pajares (2001) Estudio las fortalezas humanas y el funcionamiento óptimo, teniendo como uno de sus objetivos fomentar la investigación sobre rasgos y disposiciones positivas que se cree contribuyen a la salud psicológica y al bienestar subjetivo.

La psicología positiva ha sido una de las ramas de la psicología que se ha interesado por encontrar las fortalezas y virtudes de las personas para lograr una mejor calidad de vida. Peter y Seligman (2004) tomaron la clasificación de seis virtudes, estas son características en el carácter las cuales son: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia que a su vez están compuestas por 24 fortalezas (Ovejero, 2014).

- Sabiduría y conocimiento: Fortalezas que implican la capacidad cognitiva de la persona para el uso y la adquisición de conocimientos a base de experiencias propias, mayor entendimiento.
- Coraje: voluntad y esfuerzo para lograr metas a pesar de obstáculos, fuerza de voluntad, sobreponerse a los impedimentos.
- Humanidad: formada por fortalezas que se enfocan en relaciones intrapersonales, buscando como cuidar y acercarse a los otros.

- Justicia: incluye las fortalezas que implican un deber cívico y social para mantener el equilibrio y una convivencia con los demás de forma saludable.
- Templanza: formada por las fortalezas que implican moderación y equilibrio.
- Trascendencia: formada por las fortalezas que implican conexiones universales y otorgan sentido a la vida individual, superación.

La forma de pensar y utilizar las fortalezas psicológicas es un factor determinante para el progreso de vida y genera positividad, así mismo ayuda a la prevención y protección de psicopatologías (Fuentes, 2014). Las fortalezas son necesarias y usadas diariamente promoviendo la potencialización de las relaciones sociales y aspectos mismos de la persona, el camino para alcanzar la virtud (Vera, 2006). Al realizar la clasificación de las fortalezas psicológicas dentro de la teoría de los rasgos psicológicos las definiciones tuvieron raíz en la teoría clásica de rasgos de personalidad (Peterson & seligman, 2004; Peterson, Park & Seligman, 2005), estas resaltan entre otros talentos debido a que tiene un valor moral propio, son medibles, no empequeñece a los demás, ausencia selectiva, se distingue de otro tipo de fortalezas, no aparecen solo en un determinado contexto.

Coraje

- Valentía: *no detenerse ante la adversidad o la amenaza, determinación para enfrentar lo difícil.*
- Persistencia: *completar lo que se empieza con firmeza y constancia.*
- Integridad: *ser honesto e íntegro, entereza moral.*
- Vitalidad: *vivir de manera apasionada y con energía, dinamismo.*

Justicia

- Ciudadanía: *ser un buen elemento de un grupo al trabajar con los demás.*
- Liderazgo: *organizar grupos e influir en ellos para lograr las metas propuestas.*

- Imparcialidad: *tratar de forma equitativa y justa sin prejuicios con objetividad.*

Humanidad

- Amor: *valorar la cercanía y afinidad en las relaciones.*
- Bondad: *ayudar y cuidar al otro, inclinación a hacer el bien.*
- Inteligencia social: *comprender el entorno social, capacidad de conocerse y conocer a los demás.*

Sabiduría

- Perspectiva: *comprensión del mundo, representación.*
- Apertura mental: *evaluar teniendo en cuenta la evidencia, flexibilidad en el pensamiento.*
- Amor por el saber: *interés en aprender de forma sistémica.*
- Curiosidad: *interés por las cosas, explorar, comportamiento inquisitivo, investigación.*
- Creatividad: *para pensar formas nuevas de hacer las cosas y solucionar problemas, generar nuevas ideas.*

Templanza

- Clemencia: *perdonar a otros, misericordia.*
- Humildad: *se modesto no sobre valorarse, conocimiento de limitaciones y debilidades.*
- Prudencia: *elegir las acciones con cuidado.*
- Autorregulación: *regular sentimientos y acciones, respondiendo a las demandas.*

Trascendencia

- Apreciación por la belleza: *ser consciente de la excelencia, asombro, admiración capacidad de maravillarse.*
- Gratitud: *agradecimiento de las cosas buenas.*
- Esperanza: *expectativas de un futuro positivo.*
- Humor: *apreciar el lado positivo, reír.*

- Espiritualidad: *creencia sobre un propósito y sentido en la vida.*

	Clasificación de las seis virtudes y veinticuatro fortalezas (Peterson & Seligman, 2004).
Virtudes	Fortalezas
Sabiduría	Valentía, Coraje Integridad, Persistencia, Vitalidad
Justicia	Ciudadanía, Liderazgo, Imparcialidad
Humanidad	Amor, Bondad, Inteligencia a social
Sabiduría	Perspectiva, Apertura mental, Creatividad, Curiosidad, Amor por el saber
Templanza	Clemencia, Humanidad, Autorregulación, Prudencia
Trascendencia	Apreciación de la belleza, Esperanza, Gratitud, Espiritualidad, Humor

El alumno universitario destaca más en Sentido del humor, Amor, Amabilidad, Autenticidad e Inteligencia social; siendo sus fortalezas menos características la Prudencia, la Espiritualidad, el Amor por el aprendizaje, la Autorregulación y la Humildad (Ovejero,2014).

Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eades, & Linley (2011) determinaron que las fortalezas más comunes en los jóvenes son el amor, humor, gratitud, inteligencia social y apertura mental. Las fortalezas son recursos psicológicos positivos que favorecen la salud física, la satisfacción vital, el bienestar psicológico, el compromiso, la resiliencia y el expediente académico (Ovejero, 2014).

Ciertas variables propagán influencias protectoras ya que estos factores se asocian con buenas relaciones afectivas, y las experiencias positivas conducen a una mejor autoestima y autoeficacia (Rutter,1985).

|

Rendimiento académico

La educación tiene como objetivo lograr en sus estudiantes un mejor desarrollo (Braskamp L., Braskamp D., & Merrill, 2009). El rendimiento académico es el resultado de la suma de diferentes factores que expresa una estimación de lo aprendido después de un proceso de enseñanza, este resultado es tomado individualmente concentrándose en medir la capacidad del alumno y se les atribuye un valor mediante las calificaciones que brinda el maestro, esta nota a través de la promoción y la calificación objetiva se encarga de evaluar aspectos que abarcan más que el conocimiento adquirido en el aula (Erazo, 2012; Garbanzo, 2007; Romero, Lugo, Guedea, & Villa, 2013).

El rendimiento académico es considerado una red cognitiva que sintetiza las variables de cantidad y calidad, con la finalidad de medir y predecir la experiencia educativa, integrándose al final en un historial académico que integra los rasgos característicos del proceso de enseñanza dividiéndose en el potencial real (que es el que ya se posee el alumno manifestándose ante tareas) y el potencial que se podría alcanzar eventualmente (Asura & María, 1994; Navarro ,2003; Sancho, 1986).

El objetivo de las evaluaciones implica también que el alumno cuente con las características y preparación necesaria para ingresar al nivel siguiente, además de determinar su capacidad en determinadas áreas, reconociendo y rastreando que es lo que se les complica más (Woytek, 2005).

Evaluar a los alumnos tiene la finalidad de exteriorizar los datos sobre las capacidades actitudes y destrezas que estos van formando en el periodo escolar y la calidad del aprendizaje coherente a las metas fijadas durante el periodo escolar, asociándolo como éxito y fracaso dependiendo de la adquisición de conocimientos medidos en las

actividades desarrolladas en el centro escolar (Asura & Maria , 1994; Tobergte & Curtis, 2013).

Las evaluaciones se realizan a través de métodos cuantitativos, clasificando estos mismos en niveles altos o bajos (Mena, Ornelas, & Hernández, 2018). Uno de los requisitos importantes es dar a conocer al alumno los criterios que formaran parte de la evaluación del docente, de tal manera al estar enterados del formato, se actúa con justicia y ética dando el valor necesario a cada punto a evaluar, pactar los criterios de evaluación en conjunto implican que los objetivos de aprendizaje son mutuos y están claramente definidos (Woytek,2005).

Es difícil definir el rendimiento académico, ya que desde su conceptualización hay múltiples variaciones semánticas, donde se da otro nombre a un concepto que hace referencia al mismo significado (Navarro ,2003). Su complejidad radica en su naturaleza ya que se encuentra formado por factores externos desde el nivel sociocultural, socioeconómico proveniente de un grupo ya sea racial familia educativo, y determinantes estrictamente personales, factores fisco-biológicos, psicopedagógicos, características de la personalidad y aptitudes que posea el alumno, estas variables pueden obrar aisladas o en combinación (Asura, & Maria, 1994).

Determinar mediante evaluaciones el potencial y aprendizaje de los alumnos es un desafío internacional en las instituciones educativas superiores (Jiménez-Caballero, Camúñez, Ruiz, González-Rodríguez & de Fuentes ,2015).

Según Mena, Órñales y Hernández (2018) Los principales factores asociados al rendimiento académico son múltiples entre los cuales se destacan:

- La elección de la universidad como segunda opción.

- Las expectativas que se tienen en contraste al plan de estudio.
- Factores internos y externos afectados y en relación al entorno social.
- Método y estrategias de enseñanza-aprendizaje elaboradas e implementadas por el docente.

El estudio de variables que dan e intentan dar explicación a eventos de la vida buscando el aprovechamiento o el redireccionamiento a una mejor orientación son útiles para conocer los diferentes e integrales conceptos que en acción detonan un fenómeno, conocer estos indicadores puede ayudar a prever el aprendizaje, sugerir actividades de refuerzo con un enfoque a las metas académicas (García, 1995). Es insuficiente y es claro que para el estudio del rendimiento académico no solo se deben estudiar las percepciones del alumno sobre variables como motivación, esfuerzo, la actitud y las habilidades (Navarro, 2003).

Conocer los factores de incidencia ayuda a ampliar el enfoque y aportar estrategias para mejorar los programas educativos, ayudando a determinar el prestigio de la institución y dando pauta a modificaciones y adecuaciones (Jiménez-Caballero, Camúñez Ruiz, González-Rodríguez, & Fuentes, 2015).

Se utiliza el rendimiento académico como la medida de aprendizaje por las siguientes razones (Rogaten, & Moneta 2017):

- Se reconoce universalmente como la medida más apropiada de aprendizaje
- Permite una evaluación directa la comparación de los resultados de la investigación con los resultados de otros estudios,
- Permiten comparaciones directas entre estudiantes

Calificaciones

El rendimiento académico puede ser medido por la finalización de las materias o unidades, siendo esto la aprobación o reprobación, (Birch & Miller, 2007). Sin embargo, no es la medida principal para evaluarlo.

Las calificaciones son un indicador de calidad del proceso de aprendizaje, incluso de la misma calidad de la institución y de la enseñanza del docente, de modo que las calificaciones se encuentran ligadas al rendimiento académico consideradas principalmente un factor del desempeño (Mena, Ornelas, & Hernández, 2018) Las calificaciones que proceden a un proceso de evaluación tienen mayor impacto predictivo de rendimiento académico (Jiménez-Caballero, Camúñez-Ruiz, González-Rodríguez & De Fuentes, 2015).

Una de las ventajas de utilizar las calificaciones como medida de rendimiento es que avisan de forma sencilla y periódica el aprovechamiento que se tuvo ya sea en un semestre en un bimestre, en un parcial (García, 1995) son un criterio objetivo del éxito o fracaso aceptado por la sociedad, son la medida empleada por todos los centros escolares, aunque sean consideradas como subjetivas es difícil lograr una valoración más objetiva del rendimiento en los alumnos (Asura, & María, 1994).

Criterios

Todo trabajo tiene un valor, generalmente se busca que esta valoración sea buena, de manera que se reconozca el esfuerzo invertido (Sancho, 1986), en algunas ocasiones a pesar de que se cuente con una buena capacidad intelectual, y buenas actitudes hacia la escuela se puede tener un mal rendimiento.

Un fracaso escolar precede a un fracaso personal del alumno, esto puede deberse a múltiples factores (Navarro, 2003; Sancho, 1986).

En conjunto y las variables que pueden afectar el rendimiento académico entran dentro de estas categorías (Mena, Ornelas, & Hernández, 2018):

- Ambiente inmediato
- Estímulos emocionales
- Necesidades sociológicas
- Necesidades físicas
- Necesidades psicológicas

Según Sancho (1986) el rendimiento puede ser dividido o clasificado en cuatro resultados:

- Cuando es satisfactorio y suficiente, implica que se ha alcanzado todo lo que se podía, toda la capacidad y dominio con precisión, logrando el alumno cumplir con los requerimientos establecidos por la ley o las autoridades escolares y con lo que personalmente podía realizar.
- Rendimiento satisfactorio pero insuficiente. Cuando el alumno rinde al máximo sus posibilidades, pero no alcanza el nivel objetivo establecido por las autoridades.
- Rendimiento insatisfactorio pero suficiente el alumno no trabaja todo lo que puede, aunque alcanza lo mínimo que se le exige. Esta clase de alumno tiene la capacidad para realizar más cosas sin embargo se conforma con cumplir lo necesario, sin sobresalir, aunque cuenta con la capacidad.
- Rendimiento insatisfactorio e insuficiente, en este caso el alumno a pesar de tener la capacidad para hacer las cosas obteniendo un mejor resultado, no lo hace. Incumpliendo también con las exigencias de la escuela.

Rendimiento académico en universitarios

Conforme el estudiante asiste a la universidad va obteniendo una evolución en su pensamiento, de modo que se van desarrollando expandiendo adquiriendo más conocimiento de sí mismos, este desarrollo constante puede afectar influir o predisponer a alteraciones en el área académica, ya que altera tanto dimensiones psicológicas, sociales, actitudes y conocimientos (Baskamp, Braskamp, & Merrill, 2009; Sancho, 1986). Cualquier variable que afecte a un alumno va a repercutir en su rendimiento académico (Asura, & Maria, 1994)

Debido a la existencia de periodos que transforman la homogeneidad en momentos que generan estrés, como evaluaciones, los estudiantes presentan desafíos y exigencias que implican que no solo deben esforzarse físicamente sino también psicológicamente (Pérez, 2015).

Investigaciones sobre el rendimiento académico

En el área educativa el desempeño escolar es uno de los aspectos más investigados, ya que tiene gran peso debido a su dinamismo e importancia social. Estudiar más este fenómeno tendría beneficios como poder predecir los resultados de los alumnos, analizar qué factores tiene más influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios y la calidad educativa que se puede esperar en base a sus resultados (Garbanzo, 2007).

Los hombres presentan mayores problemas académicos (Díaz, Peralta, Galindo, Ramírez, & Buitargo, 2006; Vera, 2006). Las mujeres tienen más altos logros académicos y mejor desempeño en la universidad que los varones (Birch & Miller, 2007).

Rendimiento académico y otras variables

Son múltiples las opciones que influyen en el proceso de motivación y los logros académicos (Woytek, 2005), como se ha mencionado el rendimiento académico es una variable importante y ha sido estudiada desde diferentes enfoques, las investigaciones

que se han realizado para explicarlo o predecir el rendimiento académico son muchas, se ha encontrado que los efectos positivos incrementan los recursos que ayudan a el aprendizaje y desempeño (Rogaten & Moneta, 2017), los estudiantes que estudian medio tiempo tienen menos logros que los estudiantes a tiempo completo (Birch & Miller, 2007).

Schreiner (2010) ha hallado que los estudiantes que están satisfechos con su universidad están más motivados y tienen un mejor rendimiento académico, hay una relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional (Sandoval & Castro, 2016). Los estudiantes que participan en actividades que requieren iniciativa y esfuerzo también se desempeñan mejor en el aula (Brint & Cantwell, 2010).

Autoeficacia rendimiento académico

Debido a que los conocimientos que tiene el estudiante no son suficientes para englobar el rendimiento académico se tiene que incluir procesos que regulen estrategias metacognitivas de aprendizaje (Lara, 2014). La motivación se deriva de las expectativas del individuo por alcanzar una meta y el valor otorgado a esa meta, el motor psicológico se relaciona con el desarrollo cognitivo y esto se relaciona con el rendimiento académico. La autoeficacia es una de las variables que mejor predice el rendimiento académico, las creencias tienen un papel muy importante ya que el alumno evalúa las posibilidades que tiene para enfrentar y utilizar sus propios recursos para afrontar situaciones (Dominguez, Villegaas, Cabezas Aravena & De la Cruz, 2013). La autoeficacia es un constructo predictivo del rendimiento académico, orientado hacia declaraciones sobre la confianza en las capacidades para lograr un objetivo en el desempeño en el futuro (Talsma, Schütz, Schwarzer, & Norris, 2018). Si se ha visualizado previamente capaz de afrontar situaciones académicas, será más posible que se ponga más esfuerzo en sobrepasar los obstáculos que se presenten (Pérez, 2015).

el rendimiento académico tiene un efecto positivo sobre la autoeficacia, no se ha descartado que el rendimiento académico influya en la autoeficacia, lo inverso (Talsma,

Schütz, Schwarzer, & Norris, 2018).

Rendimiento académico psicología positiva

Con el propósito de evitar y enfrentar el fracaso escolar se ha estudiado que factores pueden influir en el alumno, tomando en cuenta los componentes y mejores predictores. Los objetivos de la educación son moldear y preparar a los estudiantes para que sean capaces de cumplir sus metas y aspiraciones modelando y nutriendo rasgos de carácter que son necesarios para alcanzar su desarrollo en competencias académicas (Pajares, 2001). Desde un enfoque positivo los problemas se perciben como oportunidades, presentan mayores niveles de confianza en sí mismos, son más persistentes con las tareas académicas, desarrollan mejores y más variadas estrategias de afrontamiento (Schreiner, 2010).

Gratitud rendimiento académico

Hay una relación estadísticamente significativa entre gratitud y rendimiento (García-Ramírez, 2015; Lounsbury, Fisher, Levy & Welsh, 2009). Los estudiantes agradecidos están más contentos con su vida (Chen, Chen, M, Kee, & Tsai, 2009).

Resiliencia rendimiento académico

Al estar sumergido en las labores educativas el alumno no solo está lidiando con los acontecimientos internos de la escuela, sino con sucesos exteriores y ajenos a los entornos académicos. Al investigar la capacidad que tienen los alumnos para reponerse a las adversidades (ya sean académicas o no) y como esto influye en su rendimiento académico se ha encontrado que hay diferencias significativas en los factores resilientes de los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, el grupo con bajo rendimiento académico tiene mayor riesgo a presentar peores calificaciones y son los estudiantes con buen rendimiento académico los que tienden a tener puntajes más altos en resiliencia

(Díaz, Peralta, Galindo, Ramirez & Buitargo, 2006; Ramírez, Andrés, Peralta & Castaño, 2006).

El señalamiento de metas mostró ser uno de los factores resilientes más presentes en el rendimiento académico, ya que el estudiante al cumplir sus metas genera más juicios positivos sobre ellos mismos, y estos juicios son reforzadores de confianza (Villalta, 2010).

Existen otros estudios donde la resiliencia no presentó una correlación significativa con el rendimiento académico, encontrando que los estudiantes presentan más factores de humor, capacidad de solución de problemas, conductas vitales positivas y la independencia, manteniendo más su orientación al exterior centrándose en la resolución práctica de los problemas sin reflexionar demasiado en sí mismos (Álvarez & Cáceres, 2010; Díaz et al 2006).

Autoeficacia

La autoeficacia son las creencias de la persona en su capacidad de realizar actividades de forma que proporcionen control sobre sus experiencias de vida y regulan el funcionamiento cognitivo, motivacional, emocional y procesos de elección (Kazdin, 2000). Se manifiesta en actitudes, habilidades del estudiante antes de comenzar a trabajar en una tarea específica y durante su desarrollo (Schunk, 1991).

Es la creencia de la capacidad propia para desarrollar apropiadamente diversas actividades y el mejor predictor del desempeño de una actividad (Dodobara, 2005).

La autoeficacia es definida por Bandura (1994) como creencias que determinan cómo una persona se siente, como se comporta, piensa y actúa. Del mismo modo estas creencias determinan la motivación y el grado de esfuerzo o rendimiento que la persona asigna a una tarea. Afectando de forma directa procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. La autoeficacia se encarga de visualizar como retos y no como amenazas los problemas que se presentan, de esta manera si la persona se percibe a sí mismo con autoeficacia favorece su desempeño y su adaptación al entorno (Ferrer, 2009).

El comportamiento es influenciado por lo que se cree, con las metas más significativas como reguladoras, al momento de que la persona se plantea estas metas lo hace bajo la influencia de una evaluación previa de sus propias capacidades de modo que mientras los niveles de autoeficacia sean más altos mayor será el nivel de las metas (Dodobara, 2005).

Desde la visión de Bandura (1997) hay cuatro bases principales que intervienen en la autoeficacia: experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados afectivos y fisiológicos. Las experiencias de dominio incluyen la interpretación que hace una persona de su ejecución pasada (Usher & Pajares, 2009), las

experiencias vicarias se conforman por la observación del comportamiento de otros. Cuando una persona observa el éxito, fracasos, recompensas y castigos de otros, crea la expectativa de que puede tener resultados similares si realizan el mismo comportamiento (Schunk, Printch & Meece, 2008), *la persuasión social* es la confianza en la información que una persona recibe de sus compañeros, profesores y padres (Rowland, 2011).

Los estados afectivos y fisiológicos involucran síntomas como la sudoración de las manos, la rapidez del latido cardiaco, sequedad de la boca, impactan las creencias de autoeficacia (Bandura, 1986), el estrés y ansiedad como resultado de un evento o grupo de ellos. Estos síntomas desestabilizan la confianza en el éxito de una tarea particular e inversamente, el sentimiento de relajación puede incrementar el sentido de autoeficacia (Siegle & McCoach, 2007). Los estados de ánimo positivos incrementan la competencia percibida, el éxito futuro y la autoeficacia, mientras que los estados de ánimo negativos la disminuyen (García-Renedo, Llorens, Cifre & Salanov, 2006).

Autoeficacia académica

La autopercepción y expectativas de alto dominio específico, de éxito académico y valor de materias particulares predicen directamente los resultados de logro incluyendo la ejecución, persistencia y elección de las actividades que se realizan y sus elecciones de continuar o no estudiando (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Eccles & Roeser, 2009). Los estudiantes que creen que son muy buenos en materias específicas obtendrán mejores calificaciones y trabajarán más para su dominio (Eccles & Wigfield, 2002). Las personas invertirán tiempo y energía más fácilmente en tareas que creen pueden dominar y con alto valor para ellos (Eccles, 2006).

Existe una influencia bidireccional y recíproca entre rendimiento académico y la autoeficacia (Bandura, 1997). La autoeficacia académica percibida afecta al comportamiento académico y a la elección de las condiciones externas en las que el estudiante actúa y es influido por estas acciones y condiciones la autoeficacia percibida

pronostica el éxito académico y éste pronostica una elevada autoeficacia académica percibida (Garcia, Ingles, Torregosa, Ruiz, Diaz, Perez & Martínez, 2010).

Autoeficacia y Rendimiento académico

La autoeficacia es una de las principales influencias en cómo el alumno percibe sus capacidades, mientras más crean en ellos mismos mayores actividades pueden realizar, se ha encontrado que la autoeficacia está vinculada directamente con el rendimiento académico, debido a que es significativa para su predicción, de manera que baja percepción de la autoeficacia lleva a resultados pobres en el área académica (Britner & Pajares, 2006; Contreras et al., 2005). El comportamiento es influenciado por lo que se cree (autoeficacia) mediante procesos cognitivos motivacionales afectivos y selectivos en el ámbito académico, teniendo gran impacto en la persistencia y en el éxito (Dodobara, 2005). No es un rasgo inalterable, son creencias modificables centradas en tareas que permiten que el alumno se involucre significativamente en su propio aprendizaje durante periodos prolongados (Margolis & McCabe, 2004).

El rendimiento académico depende de la eficacia con la que el alumno perciba sus habilidades para lidiar con exigencias académicas, ayudando a explicar por qué alumnos con el mismo potencial, herramientas y habilidades se juzgan a sí mismos no aptos, mostrando poco interés en las tareas y un pobre rendimiento académico (Palenzuela, 1983; Lara, 2014). Ya que las creencias de baja autoeficacia impiden el aprendizaje académico, generando a lo largo predisposición al fracaso y desamparo aprendido que puede perjudicar al bienestar psicológico (Margolis & McCabe, 2006).

Los alumnos que han experimentado numerosas fallas académicas tienen niveles bajos de autoeficacia, estos estudiantes tienen la creencia de que incluso si invierten mucho esfuerzo no alcanzaran el éxito académico, de esta manera toman la decisión de no esforzarse, incumpliendo en las tareas rindiéndose ante las dificultades y obteniendo poca motivación (Margolis & McCabe, 2004; Palenzuela, 1983). Los estudiantes con

buena autoeficacia tienden a buscar desafíos, mientras los que no, buscaban tareas que no sean tan desafiantes (Pajares, 2001). Atribuir las experiencias de éxito a la capacidad del alumno incrementa la autoeficacia, y produce un efecto negativo si al realizar una tarea de manera exitosa el alumno atribuye su éxito a la facilidad de la tarea o al esfuerzo puesto en realizarla y no a la capacidad propia, si estas experiencias son atribuidas a la falta de capacidad el efecto de la expectativa de autoeficacia es bajo (Palenzuela, 1983).

Los estudiantes obtienen información de autoeficacia de cuatro fuentes: su desempeño de la tarea, conocido como dominio enactivo; experiencias vicarias; Persuasión verbal; y fisiológicamente en reacciones o estados (Alderman, 2004; Ormrod, 2003; Pajares, 2003; Pintrich & Schunk, 2008; Zimmerman, 2000; Schnoll & Zimmerman, 2001).

Si se enfatiza en el desarrollo de la autoeficacia se sugiere que se puede fortalecer mediante estrategias de aprendizaje, reforzamiento al esfuerzo y persistencia, favoreciendo las expectativas del éxito permitiendo que los estudiantes trabajen en su propia instrucción, considerando que lo que un alumno considera desafiante, otro con habilidades similares lo puede encontrar complicado y frustrante (Margolis & McCabe, 2004). Ayudar a facilitar la autoeficacia mejorará el progreso de los estudiantes (Britner & Pajares, 2006). Desde la psicología positiva se ha estudiado la importancia de aumentar la autoeficacia y el éxito académico, sugiriendo formas de integrar la psicología positiva en las prácticas ya existentes en universitarios (Costello & Stone, 2012).

Dentro de un modelo de motivación cognitivo social y tomando como base la definición de Bandura incluyendo la indefensión, las expectativas de lugar de control, atribuciones de éxito y la motivación de competencia, Palenzuela (1983) desarrolla un instrumento para medir la autoeficacia percibida en situaciones académicas.

Psicología positiva y autoeficacia

El interés creciente sobre los elementos que pueden modular o afectar la autoeficacia es grande (Rey, Blasco & Borrás, 2000). Ya que ha mostrado una influencia en el comportamiento de los individuos y sobre sus capacidades para adaptarse a las demandas, influyendo también en el bienestar psicológico (Bandura, 1999).

La investigación en la psicología positiva ha demostrado fuertes conexiones entre la motivación académica, el éxito y las creencias positivas, considerándose entonces un lente lógico de estudio a través del cual se puede apreciar la importancia de incrementar la autoeficacia (Pajares, 2001).

Humor y autoeficacia

El humor influye en la evaluación de eficacia personal, de tal manera que el mal humor disminuye la autoeficacia percibida mientras que el buen humor la aumenta (Lara, 2014).

Resiliencia y autoeficacia

La resiliencia está asociada de modo positivo con la autoestima y la autoeficacia, así como con un alto rendimiento escolar (Pérez, García, Beltrán & Miedes, 2010).

Gratitud

Las diferentes conceptualizaciones de gratitud van desde donde la definen como emoción, virtud, sentimiento moral, respuesta de afrontamiento o una respuesta emocional (Chen, Chen, Kee, & Tsai, 2009).

La gratitud es considerada por la psicología como una respuesta emocional positiva que se manifiesta a través de la obtención de un beneficio recibido de una persona externa, este beneficio es considerado como algo valioso convirtiéndose en una emoción de plenitud que perdura con el paso del tiempo (Alarcón & Morales, 2012).

Es una emoción placentera que implica conciencia de que se ha recibido un beneficio, naciente de la generosidad de otras personas (Romero, 2015) este comportamiento actúa como un estímulo motivador, este sentimiento va acompañado de expresiones de alegría y felicidad al darle un valor subjetivo al favor que se recibe (Alarcón, 2014). La gratitud es una disposición para sentir y expresar consistentemente la emoción de agradecimiento (Chen, Chen, Kee, & Tsai, 2009). Las emociones positivas amplían el pensamiento para alternar actividades cognitivas, que podrán ser usadas como recursos para los periodos de estrés (Wood, Froh, & Geraghty, 2010).

La gratitud es un rasgo muy valorado, se considera que como rasgo afectivo se tiene predisposición a manifestarse, esto no significando que la persona que es agradecida presentara agradecimiento todo el tiempo, o en cualquier momento, sino que es mas probable que experimente la gratitud (Watkins, Woodward, Stone & Kolts, 2003).

La gratitud produce una experiencia afectiva específica, el agradecimiento y se manifiesta de múltiples formas, esta podrá ser expresada por múltiples conductas, gestos, oraciones, palabras etc. (Bernabé, 2012; Wood, Froh, & Geraghty, 2010).

La gratitud como actitud existencial está formada por cuatro elementos según Bernabé (2012):

- Reconocimiento de dones
- Atribución a un agente que proporciona los dones
- Valoración del don
- Expresión de la gratitud

La gratitud anima a las personas a centrar su atención en los aspectos positivos de su vida, en contraste con la vivencia en las cuestiones y acontecimientos negativos (Passmore, 2016).

Se ha demostrado que la gratitud puede relacionarse con tres amplias gamas de recursos de afrontamiento (Wood, Froh, & Geraghty, 2010) los cuales son:

- Es probable que las personas que sean más agradecidas busquen y utilicen apoyo emocional o sociales ya que se apoyaran en los recursos que tienen disponibles
- Para lidiar con el problema se trabajará de manera activa y planeada mediante estrategias de afrontamiento dándole una reinterpretación positiva a la situación y buscando el potencial de crecimiento.
- La gente agradecida no suele escapar del problema ni suele negarlo o buscar una mala adaptación

Wood et al.,(2010) Definieron la la gratitud como “una emoción que ocurre tras recibir un beneficio percibido como costoso, valioso y dado de forma altruista

Las personas agradecidas contarán con cuatro características:

- Las personas agradecidas tendrán un sentido de abundancia, consideraran que no han sido privados de la vida.
- Una persona agradecida atribuye y aprecia la contribución de otros a su bienestar
- Se tiene la tendencia de apreciar placeres simples de la vida.
- Reconocimiento de la importancia de experimentar y expresar la gratitud

Teoría de la Gratitud como un Estilo Interactivo de la Personalidad (García-Cadena, en prensa)

Desde el principio de nuestra existencia en un estado natural de vulnerabilidad recibimos la ayuda de diferentes entes para poder sobrevivir, García-Cadena teoriza que, desde esa etapa inicial de la vida hasta diferentes momentos de desarrollo personal, se debe reconocer y agradecer por todo lo aprendido y todo lo recibido. La vida se da por una combinación de colaboraciones de todos los que nos rodean.

El autor considera que la gratitud debería ser una disposición psicológica que estemos en capacidad para ejercer constantemente, de modo que al ser seres dependientes sin el apoyo de los demás no existiría progreso.

Al ser la gratitud una forma humana para relacionarse en los individuos es una especie de rasgo de personalidad o estilo interactivo de personalidad, además de que esta conducta es buena para el bienestar individual contribuye pro-socialmente con la firmeza del tejido social en comunidades.

Teoría de McCullough y Emmons

Definida en primera instancia como una emoción que surgía al apreciar la ayuda de otros, esta apreciación se da cuando la persona sabe que ha recibido un beneficio al cual le atribuye valor, que le ha costado al benefactor, que esto fue intencional y conscientemente y que ha sido gratuito (McCullough et al., 2001).

Emmons y McCullough (2003) conceptualizan la gratitud como estado afectivo cognitivo, tomando en cuenta que primero el objeto de la gratitud siempre es otro ya sea una cosa una divinidad o una persona que de algún modo beneficia o ayuda; segundo la gratitud es una respuesta emocional producida por la acción del benefactor (material, emocional o espiritual) y esta deriva de evaluar las acciones del benefactor como intencionales.

Teniendo en cuenta que esta emoción está formada por sentimientos agradables la noción del mérito inmerecido otorgado por un benefactor (McCullogh, Tsang & Emmons, 2004).

Al presentarse estas tres condiciones es más probable que la persona experimente gratitud o que se incremente la sensación de agradecimiento (Emmons, 2007):

- La persona percibe que ha sido beneficiada con algo de valor.
- El beneficio solo será atribuido a las buenas intenciones de una persona externa, mientras más se valore a la persona benefactora mayor será el grado experimentado de gratitud.
- El beneficio será percibido como un regalo.

Gratitud y otras variables

El constructo gratitud guarda relación con variables de personalidad. El problema se encuadra en la búsqueda de información empírica que pueda contribuir a despejar la naturaleza de la gratitud (Alarcón, 2012).

La gratitud es clave importante para el bienestar, permitiendo la disposición de una gran gama de factores adaptativos y protectores (Wood, Froh, & Geraghty, 2010). Tiene una relación bidimensional con el bienestar: la relación causal que existe en una situación puede diferir de la relación causal en otra (Nezlek, Newman, & Thrash, 2017). La gratitud es considerada como una de las virtudes de la autorregulación, siendo predictora de la resiliencia (Dwiwardani et al., 2014).

Se relaciona con la felicidad y el bienestar subjetivo, ya que mejora la capacidad adaptativa ante eventos negativos, el desenvolvimiento social, (Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003) Se sugiere que las personas agradecidas experimenten una mayor felicidad porque aprecian la vida como un regalo cuando se comparan con alguien que vive en una posición difícil (Chen, Chen, M, Kee, & Tsai, 2009).

Las personas agradecidas son propensas a reconocer la contribución de lo divino

(Watkins, Woodward, Stone & Kolts, 2003). La función que la gratitud cumple en la capacidad adaptativa del ser humano (Moyano, 2010).

Los estudiantes agradecidos están más contentos con su vida (Chen, Chen, Kee, & Tsai, 2009) la gratitud y el rendimiento académico están significativamente relacionados (García, 2015).

Sentido del humor

Algunos filósofos antiguos al comenzar a desarrollar nociones sobre algunas cosas como honor, decencia llegan a plantear “el sentido del ridículo “ denominándolo sentido del humor a mediados del siglo XIX, pasando por ser un término de descripción prontamente el sentido del humor fue considerado como una virtud, tanto que en la actualidad considerar que alguien tiene sentido del humor es una característica positiva(Yip & Martin, 2006). El concepto de sentido del humor ha evolucionado y cambiado en los dos últimos siglos (Wickberg,1998)

El sentido del humor es una forma de ver el mundo (Thorson & Powell, 1993), es una respuesta emocional que surge a partir de que se percibe un evento como algo divertido, los estímulos pueden ser cosas que surgen inesperadamente, parte del humor consta de comportamiento verbal (chistes, bromas, sarcasmo, juegos de palabras y el no verbal (como gestos, mímica) (Chen & Martín, 2007).

Formado por un grupo de rasgos y habilidades que comprenden un comportamiento habitual, una habilidad, un rasgo de temperamento, una actitud, una visión o una estrategia de afrontamiento (Chen & Martin, 2007). Siendo aspectos universales experimentados en todas las culturas y en todos los individuos a través del mundo (Torres & Feldman, 2009).

Considerado por sus factores multidimensionales (Thorson & Powell, 1991; Martin, 2003) va ligado a procesos cognitivos como verbalización aguda o acción cómica (Chen & Martín, 2007). Dentro del sentido del humor entran varios procesos constituidos desde la apreciación, distinción y comprensión de estímulos, la capacidad de producción y reproducción como parte habitual de la conducta (Martin, 2003).

El humor generalmente es considerado como una característica buena, cuando este no es excesivo y es “normal”, más sin embargo este puede ser agresivo e inapropiado, distinguiendo de entre el otro que este tiene la finalidad de lastimar a las personas o que es utilizado en momentos donde normalmente o por respeto a las demás personas o en

situaciones sensibles no tendría que ser utilizado (Yip & Martin, 2006).

Para Freud (1928) el sentido del humor es considerado como uno de los mecanismos de defensa más grandes. Herramienta o estrategia para afrontar las adversidades, rasgo característico de la personalidad y temperamento formado por componentes perceptuales, sociales, con respuestas emocionales y expresiones verbales (Martin, 2003), a través de la cual se puede solucionar de forma creativa un problema (Trujillo, 2012). Proceso que puede o no ser accidental e involucra desde el habla, la lectura, audición y usos de la memoria para evocar recuerdos de algo que causara risa en el pasado (Lever, Estrada, & García, 2011).

Usos de humor

Para Kuipier & McHale (2009) el humor puede usarse como una medida de afrontamiento como una herramienta que permite la autoprotección y la adaptación. El humor es considerado una característica constante de la personalidad y un concepto multidimensional que involucra cuatro componentes: 1) entra dentro de un contexto social, 2) un componente perceptual cognitivo, 3) una respuesta emocional, y 4) una expresión vocal y conductual como la risa. Las personas que poseen sentido del humor son capaces de lidiar mejor con el estrés, son menos negativos y tienen relaciones más saludables (Chen & Martin, 2007; Martin et al., 2003; Martin, 2013).

El uso del humor varía según la situación la personalidad y el estado de ánimo, el patrón difiere mucho en cada persona teniendo variaciones entre intensidad y factores. Los que aprecian y tienen sentido del humor pueden precisar de él para manejar situaciones difíciles, esto les da un campo más amplio para apreciar las cosas desde un enfoque más positivo (Palomar et al., 2011). Los sujetos con estilos positivos del humor tendrán expectativas positivas ante la vida (Cassaretto & Martínez, 2012).

Características de la teoría de Thorson y Powell

Al revisar en la literatura del sentido del humor Thorson y Powell (1991) deciden crear una escala que mida este constructo, debido a que las escalas existentes median

diferentes aspectos, denotan la importancia de que su nueva escala sea multidimensional. A raíz del estudio de las escalas Sveback (1974) que mide la capacidad de percibir el humor y la calificación del humor de la persona que responde el cuestionario, the coping humor scale mide la capacidad de lidiar con eventos estresantes a través del humor y la respuesta situacional del humor y el cuestionario de reacción ante los eventos cómicos que informa la reacción de él encuestado a eventos como la risa (Martin y Lefcourt's, 1983, 1984). Ellos forman un listado de ítems para su escala y un listado de características que a su consideración son importantes para el sentido del humor. Según Thorson y Powell (1993) el sentido del humor está formado por siete características:

- **Reconocer el humor en uno mismo**

Esta característica habla de las experiencias que se han tenido en el pasado influyen a reconocer el humor en uno mismo, debido a que si en el pasado se falló o se tuvo éxito incrementa los grados de motivación que se tengan para el desarrollo auto percibido en el humor.

- **Reconocer el humor en los demás**

Habla de la de identificar cuando una persona está usando el humor, percibirlo en situaciones y en anécdotas, la persona que a menudo tiene dificultades para percibir el humor.

- **Aprecio del humor**

Apreciación del humor está asociado con las actitudes que se tienen hacia el humor y hacia las personas cómicas, perspectiva particular de la persona y cómo percibe el uso del humor y el humor en sí mismo.

- **Risa**

La respuesta conductual puede ser vista como un elemento que va más allá de las sonrisas y la risa para incluir una respuesta de comportamiento uno de los indicadores más grandes del reconocimiento del humor.

- **Perspectiva.**

La perspectiva individual puede considerarse un elemento de sentido personal de humor, particularmente cuando esa perspectiva incluye una apreciación de los absurdos de la vida. En este sentido, la perspectiva puede verse como un tipo de respuesta de afrontamiento, en lugar de enojarse, el individuo puede reírse.

- **Humor de afrontamiento**

El uso del humor como respuesta de afrontamiento o como un mecanismo adaptativo es un elemento del sentido del humor personal que implica el uso del humor para lidiar con las situaciones difíciles.

- **Producción de humor**

Es la capacidad que se tiene para crear de manera creativa, producir y saber darles un giro a las cosas de modo de ser capaces de generar humor.

Relaciones con otras variables

Se han realizado a lo largo del tiempo estudios sobre el sentido del humor dada la complejidad e importancia que se le atribuye encontrado que tiene relación con la actividad del sistema inmune (Sánchez, Gutiérrez, Santacruz, Romero, & Ospina, 2009), el optimismo (Palomar, Victorio, & Matus, 2011), mayor satisfacción laboral (Booth-Butterfield & Wanzer, 2007), relación positiva con la competencia (Perandones, 2015), Calidad de vida (Kuiper, Martin, & Dance, 1992) con la empatía (Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido, & Figueroa, 2011), contribuyendo con el aumento del bienestar físico y psicológico (Kuiper & McHale, 2009) con el desempeño de los grupos, con alta autoestima y bajo estrés (Kuiper, & Martin, 1993) y en el liderazgo al generar altos niveles de compromiso (Yam, Christian, Wei, Liao, & Nai 2017).

La edad no es un factor determinante del humor, los alumnos universitarios presentan predominancia en un perfil con el humor agresivo y la descalificación (Ramírez, Echavarría, Llinares, & Germes, 2016). No es afectado por la religiosidad, ya que el determinante para hallar algo cómico es en sí la gracia y la calidad de las bromas, no las creencias (Schweizer & Ott, 2016).

Sentido del humor y Resiliencia

Se sugiere que la relación entre humor y resiliencia se da sí y solo sí existe un eje transversal de adversidad, ya que otras características del humor no cuentan con elementos protectores que permitan posibilidades resilientes, contribuye con la resiliencia y con los mecanismos que permiten la adaptación (Trujillo, 2012).

Sentido del humor y gratitud

El sentido de humor y la gratitud son fortalezas presentes y con mayor incidencia en estudiantes de la Universidad de Jaén (Baeza, 2015). Ambas consideradas como fortalezas trascendentales cuyo objetivo es proporcionar un significado más amplio a la vida, tomadas en cuenta como medidas de afrontamiento que permiten una mejor adaptación al entorno ayudándole a superar y a ver de diferentes maneras los problemas que se presenten (Seligman, 2002; Seligman & Peterson, 2003).

Relación con el rendimiento académico

El estudio sobre el sentido del humor demuestra que para la producción y comprensión de los estímulos como humorísticos se tiene que pasar por un proceso de simulación tras el cual imaginativamente se proyecta el lenguaje o algún evento cotidiano del mundo real (Samermit & Gibbs, 2016). En el área académica se mostró que el uso del sentido del humor desde la etapa infantil es una metodología innovadora que permite trabajar los contenidos de los temas de manera más dinámica logrando así un mejor interés y motivación en los alumnos para participar activamente (Segovia, 2017).

El uso del humor ayuda a promover la comprensión y la atención de los estudiantes, la reducción de conductas disruptivas, mejorando así mismo la actitud que el alumno tiene hacia un tema volviéndola más positiva, y ayudándolo a reducir la ansiedad y el estrés asociándose así con mejores calificaciones y autopercepción de la efectividad (Booth-Butterfield & Wanzer, 2007). El uso del humor ayuda a promover la comprensión y la

atención de los estudiantes, la reducción de conductas disruptivas, mejorando así mismo la actitud que el alumno tiene hacia un tema volviéndola más positiva, y ayudándolo a reducir la ansiedad. Mientras el humor no sea excesivo, puede aumentar la atención y el interés, ayudar a ilustrar y reforzar lo que se está enseñando (Powell & Andresen, 1985). La producción y la comprensión del humor tenían relaciones fuertes con el CI y las medidas de logro que con la apreciación del humor (Masten, 2013).

El humor es una buena alternativa permite hacer una reevaluación de los acontecimientos que ocurren a una persona, un cambio de perspectiva, de modo que cuando se enfrentan a eventos estresantes las personas con mayor sentido del humor la visión del problema o conflicto es menos amenazante aliviando la tensión como una de las funciones principales (Kuiper & Martin, 1993; Lefcourt & Martin, 1986).

Resiliencia

Las experiencias negativas pueden tener un efecto sensibilizador o un efecto fortalecedor, la resiliencia es dinámica, interactiva e inferida, se puede definir como una vulnerabilidad reducida ante las experiencias de riesgo (Rutter, 2012). Algunos la consideran un arma o escudos que ayudan a afrontar obstáculos y protegen al individuo transformando las fuerzas negativas y volviéndolas un factor de superación ante cualquier adversidad, ayudando a la adaptación y mejora en situaciones de estrés (Arrogante & Pérez, 2013; Diaz et al., 2006; Uriarte, 2006).

La resiliencia es un proceso, no un atributo fijo que no implica el evitar el estrés, si no enfrentarlo con confianza en sí mismo, reconociendo que algunas personas pueden mostrar resiliencia en una amplia gama de circunstancias con rangos diferentes de resultados, radicando la calidad en la forma en que se manejan los cambios y lo que se hace en situaciones difíciles, sin asumir a su vez que las mismas herramientas o factores serán protectoras en todos los riesgos (Rutter, 1985, 2012).

La resiliencia es un concepto interactivo e inferido que no puede ser medido directamente sino a través de rasgos, basándose en que algunas personas obtienen un mejor resultado que otras ante una adversidad comparable (Rutter, 2012). Considerada como una variable disposicional latente de protección que en la situación de riesgo evoca competencias y comportamientos que ayudan a una mejor adaptación (Gaxiola, González & Contreras, 2012). Fuerza motivacional que impulsa y lleva a la autoactualización sabiduría y altruismo y a estar en armonía con una fuente espiritual de fortaleza (Richardson, 2002).

Resultante de un proceso dinámico y evolutivo integrado por la interacción de diferentes variables, factores de riesgo y protección internos (atributos del individuo) y externos (ambiente familiar, social y cultural), que implica el uso de funciones físicas y psicológicas y genera en el individuo la habilidad y capacidad para enfrentar

situaciones difíciles, a su vez modificando los efectos adversos y produciendo una herramienta de crecimiento de forma constructiva y adaptativa siendo esta una característica no absoluta ya que no es definitiva una vez se adquiere permitiéndole alcanzar una situación normalizada y adaptada a su medio cultural (Carretero, 2010; Gonzales et al, 2012; Vera, 2006).

La resiliencia es una medida de la capacidad que se tiene para hacer frente al estrés contando con características multidimensionales, es cuantificable y tiene influencia en el estado de salud (Connor & Davidson, 2003), se encarga de normalizar la vida de una persona que ha vivido una situación de riesgo o algún trauma, esta adaptación surge y varía a partir de diferentes circunstancias, contextos y es expresada diferente según la cultura y el entorno, producida a raíz de características personales relacionadas a variables contextuales. Considerada como un factor de protección (Notario-Pacheco et al., 2011).

Los factores protectores operan influenciados por efectos directos e indirectos a través de una cadena de reacciones. Indirectamente a través de las interacciones interpersonales, directamente a través de cualquier cambio interno duradero. Ciertas variables propagan influencias protectoras ya que estos factores se asocian con buenas relaciones afectivas, y las experiencias positivas conducen a una mejor autoestima y autoeficacia (Rutter, 1985).

Rutter (1985) afirma que los factores de protección son influencias que modifican, mejoran y alteran la respuesta de una persona que se encuentran ante el peligro, predisponiéndolos a un resultado adaptativo. Formada por tres aspectos cruciales

- Estos factores a pesar de proteger pueden no ser favorables, sino que al contrario a través de eventos peligrosos se puede endurecer a la persona a través de las experiencias estresantes, de manera que, si una persona es

sometida a estas situaciones difíciles, cuando se vuelvan a presentar situaciones similares, se encontrará más susceptible y preparado.

- La segunda es remarcar la diferencia entre factores protectores y experiencias positivas puesto que las experiencias predisponen a un resultado adaptativo teniendo un beneficio directo, por el contrario, los factores protectores pueden no tener un efecto detectable en la ausencia de cualquier siguiente estresor. Su objetivo es fomentar un desarrollo normal en cualquier sentido directo en la adversidad.
- El factor protector no es necesariamente una experiencia, puede referirse a la calidad del individuo como persona.

Características de personas resilientes

En la infancia la resiliencia se manifiesta como una característica personal que implica, flexibilidad, adaptabilidad, motivación, responsabilidad social y creatividad (Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer ,1990). Las experiencias de la infancia y adolescencia no son determinantes de la resiliencia, a pesar de la poderosa influencia que tengan en la vida adulta si estas se generan y surgen, más sin embargo si se es resiliente a temprana edad se puede crear una cadena que fomente el escape a la adversidad (Rutter,1985).

Las personas que tienen mayor resiliencia tienden a ser más autodirigidos y creen en su habilidad para abordar situaciones adversas y salir victoriosos mediante sus propias habilidades (Sinclair & Wallston, 2004). Debido a que esta se encarga de transformar los estímulos negativos en ventaja y los percibe como herramientas de crecimiento (Diaz et al., 2006; Uriarte, 2006). Para poder hacer uso de la resiliencia como herramienta protectora, se requiere un elevado uso flexible de estrategias y herramientas conductuales y cognitivas, entre las cuales se destaca la re-asignación cognitiva y la

solución activa de problemas que emergen generando crecimiento (Limonero, et al., 2014). Una persona optimista a través de una visión positiva puede analizar las situaciones para buscar oportunidades adaptándose a sus habilidades y resolviendo problemas eficazmente (González et al., 2012).

Las personas poseen una capacidad natural de resistir y rehacerse a pesar de las adversidades, la resiliencia es la herramienta para afrontar estas dificultades extrayendo un beneficio y logrando mantener un equilibrio sin que perjudique su rendimiento (Vera, 2006). El como una persona se valora y se percibe a sí misma juega un papel decisivo, el uso de la resiliencia implica utilizar estrategias centradas en los problemas que se presentan, no en la emoción que se genera a raíz del surgimiento de este (Fernández et al., 2012). En algunas personas la resiliencia surge de la toma de responsabilidad en una situación de estrés y la superación de esta con éxito (Rutter, 1985).

Richardson et al. (1990) pensaban que para que una persona fuera considerada resiliente tenía que contar con diferentes características entre las cuales destacó que en primer lugar la persona tendría que haber estado expuesta de alguna forma a la adversidad, tenía que contar con la habilidad de mitigar las consecuencias a la adversidad y adaptarse positivamente y contar con factores protectores y resilientes.

Modelos de estudios

La oleada de interés sobre la resiliencia comenzó a surgir inicialmente por la identificación de las cualidades que tiene una persona resiliente, a través de la identificación fenomenológica de factores de protección. En segundo lugar, se describió la resiliencia como el proceso de reintegración para acceder a cualidades resiliente, la tercera ola fue el estudio multidisciplinario de la resiliencia viéndola como la fuerza que impulsa a crecer en la adversidad (Richardson, 2002).

Hay diferentes modelos de estudio de la resiliencia, algunos están centrados en medir en la adversidad las variables que surgen y cómo son enfrentadas, la relación entre factores de riesgo y protectores, los modelos que estudian las conductas de resiliencia como la suma de los factores protectores y de riesgo y la interacción entre estos factores con las personas y el ambiente. Los modelos centrados en la persona analizan las diferencias que existen entre los que lidian con las mismas situaciones y resuelven el problema de diferente forma, estudiando las características de las personas resilientes en comparación a las diferencias de las que no lo son (Carretero, 2010).

El estudio de la resiliencia es un nuevo movimiento en la ciencia que permite profundizar una manera alternativa para la terapia y la educación con nuevas herramientas y direcciones con objetivo de ayudar, junto a la resistencia emergieron como áreas de interés que exploran los dones y fortalezas intrapersonales que emergen en la adversidad (Richardson, 2002).

De acuerdo con Rutter (2012) la investigación en la resiliencia se ha interesado principalmente por las siguientes características:

- Características asociadas a las diferentes respuestas a la adversidad.
- Interés en las variables que no afectan a la población en general de individuos de menor riesgo pero que tiene efectos en presencia de adversidad.
- Interés en los efectos de “acero “y éxito al lidiar con estrés.
- Enfoque y efectos del endurecimiento o “stealin “
- El estudio de posibles efectos de punto de inflexión
- Uso de datos cualitativos para determinar el significado de las experiencias
- No hay ningún requisito de superior funcionamiento en relación con la Población no privada como un todo

Características y componentes de la resiliencia

Según Rutter (1985) las características de la resiliencia implican una acción con un objetivo definido y una estrategia de cómo lograr ese objetivo involucrando a su vez varios elementos;

- Sensación de autoestima y confianza en sí mismo.
- Creencia en la propia autoeficacia y capacidad para enfrentar y adaptarse al cambio.
- Un repertorio de resolución de problemas sociales.

Las investigaciones indican que los factores de protección cuentan con dos características clave que son relaciones afectivas estables y seguras y experiencias de éxito y logro (Rutter,1985). Recalcando que se es posible ser resiliente en algunas áreas y en otras no (Connor & Davidson, 2003).

Con base a algunos autores Connor y Davidson (2003) crean un listado de características presentes en personas resilientes las cuales son: Ver el cambio o el estrés como un desafío oportunidad, compromiso, reconocimiento de límites de control, comprometerse con el apoyo de otros, cierre asegurar el apego a los demás, objetivos personales o colectivos, autoeficacia, efecto de fortalecimiento del estrés, éxitos pasados, sentido realista de control, tener opciones, sentido del humor, enfoque orientado a la acción, paciencia, tolerancia del afecto negativo, adaptabilidad al cambio, optimismo y fe.

Existen algunos factores que predicen la resiliencia entre los cuales se encuentran las habilidades cognitivas, resolución de problemas, reguladores efectivos de las emociones, autoestima, autoeficacia, esperanza, afiliaciones religiosas, comunidad o contextos

favorecedores (Masten, 2004). El humor, junto a autoestima y competencias y aptitudes son considerados componentes resilientes (Vanistendal & Lecomte , 2002).

Modelo Richardson

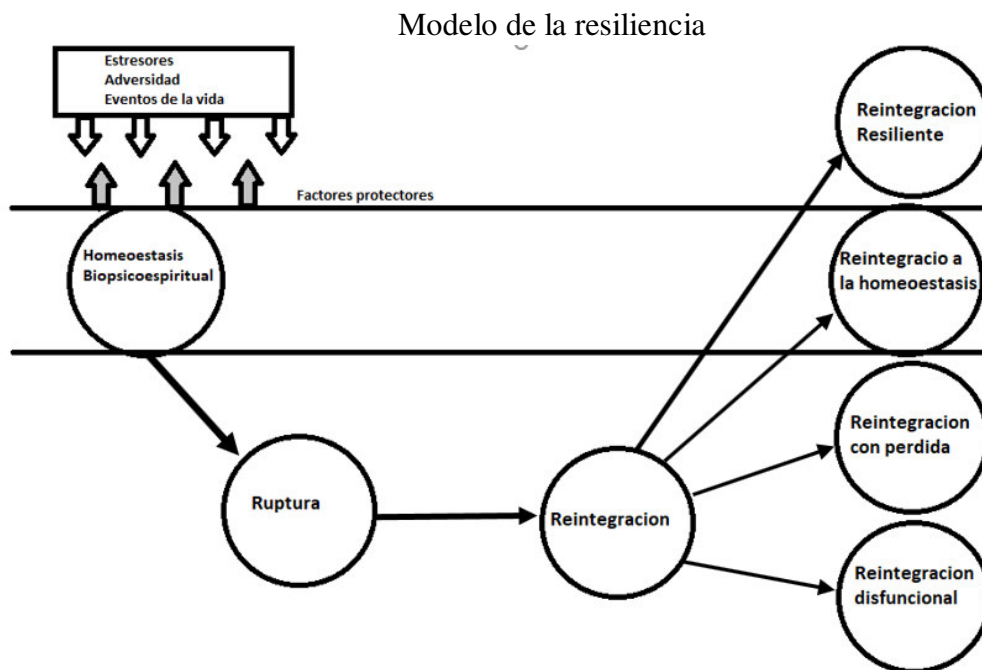
Para lidiar con las adversidades que se manifiestan en la vida, los humanos cultivamos una capacidad de recuperación que a lo largo se convierte en conocimiento previo que permite una reintegración a la rutina y hace que estos sean menos propensos a convertirse en estresores. El modelo de resiliencia es simple y lineal representado por el paso de etapas de homeostasis biopsicoespirituales, que a través de una disrupción prepara para la reintegración con retorno a la homeostasis (Richardson, 2002).

En el modelo de resiliencia se visualiza como protección adicional, este indica que las personas viven en una homeostasis biopsicoespiritual al presentarse los estresores y la adversidad se produce una ruptura, a la cual se puede esperar ya sea una reintegración resiliente, una reintegración a la homeostasis, una reintegración con pérdida o una reintegración disfuncional como se muestra a continuación, de tal manera los estresores y los factores protectores se encuentran en una interacción continua. La reintegración resistente requiere un aumento de la energía para crecer, y la fuente de la energía es espiritual o resiliencia innata. La esencia de la reintegración a la homeostasis es sanar y superar solamente la ruptura. La reintegración a la homeostasis biopsicoespiritual en algunos los casos pueden no ser una opción en situaciones tales como alguna pérdida física permanente o la muerte de un ser querido. La reintegración resiliente se refiere al proceso de afrontamiento que resulta en crecimiento, conocimiento, autocomprensión y aumento fuerza de cualidades resilientes (Richardson, 2002).

Haciendo hincapié en algunas características:

1. Hay múltiples disruptivos y oportunidades reintegrativas de crecimiento continuo que pueden estar sucediendo simultáneamente.

2. El proceso de resiliencia puede tener lugar en cuestión de segundos hasta años para adaptarse a eventos traumáticos.
 3. Sin una reinserción elástica a raíz de las rupturas las indicaciones de vida continuarán porque las personas no han adquirido cualidades resilientes.
 4. El proceso de resiliencia se aplica a individuos, parejas, familias, escuelas, comunidades y grupos
 5. La reintegración resiliente puede posponerse.
 6. Se requiere la ruptura para acceder a los componentes de resiliencia innata porque la homeostasis no exige mejoras ni crecimiento.
 7. Reconocimiento de las opciones de crecimiento o pérdida ante las rupturas.
- (Richardson, 2002).



Relación con otras variables

Se ha encontrado que altos niveles de la resiliencia se relacionan con la regulación emocional y satisfacción de vida (Limonero et al., 2012), optimismo y bajos niveles de pesimismo (Gonzales et al., 2012), con el bienestar subjetivo y las dimensiones de personalidad (Arrogante & Pérez, 2013). Mayor apoyo social, menor estrés percibido y vulnerabilidad (Connor & Davidson, 2003). Con mayores hábitos saludables a niveles altos de resiliencia (Fernández et al., 2012). No correlacionando con edad y nivel socioeconómico (Rivas, 2012). Los altos niveles de resiliencia se relacionan significativa y positivamente con niveles de neuroticismo y extraversión, percepción de autoeficacia, autoestima y mayores hábitos de estudio y de manera negativa con ansiedad, depresión, consumo de psicofármacos (Fernández et al., 2012).

Autoeficacia y resiliencia

La autoeficacia es uno de los factores más importantes de los predictores de la resiliencia (Connor & Davidson, 2003; Masten, 2004).

La resiliencia y la autoeficacia escolar presentan una correlación positiva (Sagone & Caroli, 2013). Debido a que la resiliencia produce cambios alteraciones en la autoeficacia percibida, ya que las habilidades para la resolución de problemas o atacar positivamente, es una función de altos sentimientos de autoeficacia (Rutter, 1985, 2012). Ya que el cumplimiento de metas (que es considerado como uno de los factores resilientes) indica que los estudiantes al generar más juicios positivos sobre ellos mismos se encargan de reforzar la confianza (Villalta, 2010).

Resiliencia y Humor

Dentro de los factores o componentes de la resiliencia se encuentra el humor (Connor & Davidson, 2003; Vanistendal & Lecomte, 2002; Díaz et al., 2006; López, Martínez, Serey, Velasco, & Zúñiga, 2013). La relación entre humor y resiliencia se da solo si se tiene el eje transversal de la adversidad y vulnerabilidad, considerando que el humor ante cualquier situación, fuera de este eje no muestra factores de protección ni de potencialización de resiliencia (Trujillo, 2012).

Resiliencia y el área educativa

La teoría de la resiliencia cruza los límites académicos y profesionales sugiriendo que para que ocurra la reintegración y el crecimiento, se requieren usos de energía, esta proviene del interior del espíritu humano y también de fuentes externas (Richardson, 2002). En el área educativa la resiliencia se ha definido como un indicador importante de éxito en la escuela (Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer, 1990). Donde los estudiantes con buen rendimiento académico tienen más resiliencia (Ramírez, Andrés, Peralta, & Castaño, 2006; Notario-Pacheco et al., 2011). Y el bajo nivel de resiliencia lleva a, un mal rendimiento académico conduciendo esto a mayores probabilidades de riesgo (Díaz, Peralta, Galindo, Ramírez, & Buitargo, 2006). Donde existe una relación mediada por las metas, el aprendizaje y la autoeficacia entre rendimiento académico y resiliencia, siendo las metas uno de los factores más frecuentes y de más fuerte impacto en el rendimiento (Villalta, 2010). Por el contrario, otros estudios indican que la correlación entre la resiliencia y rendimiento académico es débil (Álvarez & Cáceres, 2012; Díaz et al., 2006) o a niveles intermedios (López, Martínez, Serey, Velasco, & Zúñiga, 2013).

La disposición de la resiliencia (fortalecimiento de la actitud positiva, el sentido del humor, la perseverancia, la religiosidad, la autoeficacia, el optimismo y la orientación a la meta), dado su poder predictivo puede promover un mejor rendimiento académico (Gaxiola , González, & Contreras, 2012). Al explorar e identificar las cualidades resilientes en estudiantes estos tendrán un mejor conocimiento sobre la función de su mente, su espíritu y su cuerpo en relación con fuerzas transpersonales permitiendo que estos capten y se relacionen con los conceptos que intentan aprender sin sentirse abrumados (Richardson, 2002).

Características resilientes en estudiantes

La resiliencia permite a los estudiantes tener una actitud beneficiosa que ayuda a su adaptación y enfrentamiento a las adversidades, algunos autores han remarcado diferentes cualidades que poseen los estudiantes resilientes entre las cuales se encuentran; la introspección, iniciativa, independencia, creatividad, pensamiento crítico y humor (López et al., 2013) la capacidad de solución de problemas, conductas vitales positivas, independencia y humor (Díaz et al., 2006). La resolución práctica de problemas y una orientación hacia el exterior, no al interior (Álvarez & Cáceres, 2010). Introspección, iniciativa, moralidad y pensamiento en estudiantes (Ramírez, Andrés, Peralta, & Castaño, 2006). Gracias a la percepción y el valor que se otorgan las personas a si mismos se sienten capaces de enfrentar las adversidades y adaptarse a nuevas condiciones en el contexto educativo (Sagone & Caroli, 2013).

El género femenino presenta mayor resiliencia que el sexo masculino en estudiantes universitarios (Álvarez & Cáceres, 2010). A diferencia de algunos estudios en los que no se encontró correlación significativa en la variable género (Gonzales et al., 2012; Rivas, 2012).

A pesar de que la resiliencia es una variable muy estudiada no se tiene una comprensión adecuada de cómo se desarrolla, pero lo conocido ya indica que es de utilidad para la

prevención efectiva e intervención terapéutica (Rutter, 1985).

CAPÍTULO III

MÉTODO

Diseño

Este trabajo pretende identificar la influencia y relación de la gratitud, sentido del humor y resiliencia en el rendimiento y autoeficacia académicos de estudiantes universitarios. El diseño que se utilizó fue no experimental, transversal, correlacional y explicativo.

Para realizar lo siguiente se aplicaron escalas tipo estilo Likert mediante las cuales se determinó el sentido del humor, resiliencia, gratitud y autoeficacia que tienen los estudiantes para así proceder con el análisis de su relación con el rendimiento y autoeficacia académicos y la elaboración de un modelo explicativo a través de ecuaciones estructurales.

Participantes

Se contó con una muestra no probabilística de 370 estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Nuevo León de la Facultad de Psicología, actualmente cursantes del primero al décimo semestre de la licenciatura, de los cuales, el 50.3% son del género femenino y el 49.7% del género masculino con un rango de edad de 16 a 33 años con una media de 19.73, provenientes en su mayoría de una clase socioeconómica media (56.8%) y media alta (27.8%). De los cuales 341 son de diferentes municipios de Nuevo León con un gran porcentaje de Monterrey (74.9%) y 29 de otros estados de los cuales un 5.7% cursaban el primer semestre, 23.5% el segundo, 11.1 % el tercero, 26.8 % el cuarto, 8.6% el quinto, 15.7% el sexto, 1.6 % el séptimo, 1.9% el octavo, 1.9% el noveno y 3.2% el décimo.

Instrumentos

Los instrumentos de medición utilizados cuentan con el permiso de sus autores y han sido aplicados en poblaciones similares a las de este trabajo; los instrumentos elegidos fueron seleccionados por su pertinencia teórica.

Gratitud

Escala de gratitud García (en prensa)

La escala está compuesta por dos factores, G1 (gratitud social G2 (gratitud reciproca), formado por 10 ítems, de los cuales el primero está formado por 4 ítems y el segundo por 6. Con un formato de respuesta tipo Likert con opciones fluctuantes entre 1= claro que no, 2= no, 3= creo que no, 4= creo que si 5= si 6= claro que si, en la versión realizada en esta investigación obtuvo un alfa de Cronbach de .86 para la escala completa, .81 para el primer factor y .79 para el segundo y una correlación con la escala de gratitud de McCullough de .42.

Cuestionario de Gratitud (GQ-6) (McCullough, Emmons, & Tsang, 2002).

Esta escala unidimensional está compuesta por seis ítems para medir la gratitud como rasgo disposicional. Cuenta con un formato de respuesta de tipo Likert con opciones que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Se han realizado análisis de la escala donde se ha encontrado en sus versiones traducidas al español que tiene un índice de confiabilidad adecuado $\alpha = .87$ (Bernabé, García-Alandete, & Gallego-Pérez, 2014). Por el contrario también se encontró que eliminar el ítem 6 ayuda a alcanzar un mejor ajuste, logrando mejor consistencia interna y un alfa de Cronbach de .80 (Carmona-Hally, Marín-Gutierrez, & Belmar-Saavedra, 2015).

Sentido del humor

Multidimensional Sense of Humor Thorson & Powell (1993).

Es una escala auto descriptiva representando diferentes conceptos como creatividad, usos sociales del humor, apreciación del humor. Es tipo Likert que cuenta con cinco puntos que van desde 0: fuertemente desacuerdo a 4: fuertemente de acuerdo, cuenta con 24 ítems divididas en 4 factores que son: 1) producción del humor y habilidad creativa, 2) usos del humor para enfrentar las dificultades, 3) uso social del humor y 4) actitud hacia el humor y personas graciosas (se reporta un alfa de Cronbach de .92). Cuenta con ítems neutrales y negativos, ha sido compatible en diferentes culturas y ha sido trasladada a diferentes idiomas, alemán, francés, español, etc. (Castillo, Alvis-Estrada, Cotta, 2015; Palomar, Victorio, & Matus, 2011; Swanson, 2013).

Resiliencia

Brief Resilient Coping Scale (BRCS) (Sinclair & Wallston ,2004)

Sinclair & Wallston (2004) crearon una escala tipo Likert para evaluar la resiliencia, con cuatro ítems diseñados para capturar las tendencias que tiene una persona para lidiar con el estrés de una manera adaptativa. Obteniendo un alfa de Cronbach de .67, una fiabilidad test-retest de .71. contando con cinco puntos de respuesta de 1 a 5, donde 1 significa que la declaración no te describe en absoluto y 5 significa que te describe muy bien. El total de la calificación puede variar entre 4-20, donde un puntaje de 20 significa una mayor resiliencia. Considerando que las puntuaciones mayores a 17 serán tomadas como alta resiliencia y menores a 13 baja resiliencia.

Tomando la versión adaptada y traducida de Limonero et al. (2014) fue traducida a la versión en español mediante la traducción de un traductor bilingüe de inglés nativo sin conocimiento de la versión en inglés, después los autores compararon la traducción con el original para hacer un mejor ajuste. Esta escala es tipo Likert, consta de cuatro ítems en los cuales el participante decidirá entre cinco categorías de respuesta desde “no me describe en absoluto” a “me describe muy bien”, cuenta con un alfa de Cronbach de .68.

Connor–Davidson Resilience Scale. (Connor & Davidson, 2003)

Es una escala de 25 ítems que mide la habilidad para hacer frente a la adversidad, respondiendo entre cinco puntos que van desde de 0 (no verdadero) a 4 (verdadero casi todo el tiempo). Obteniendo un alfa de Cronbach de .89, analizando las propiedades psicométricas en población general y en una muestra de pacientes, apoyando su consistencia interna, fiabilidad test-retest y su valides convergente y divergente (Connor y Davidson, 2003). Se realizó un análisis factorial exploratorio en una muestra de 577 adultos, produciendo cinco factores representados por competencia personal, altos estándares y tenacidad, confianza en los instintos, tolerancia al afecto negativo y fortalecimiento efectos del estrés, aceptación positiva del cambio y relaciones seguras, control e influencias espirituales.

Campbell y Stain (2007) en un estudio moderaron la relación entre el maltrato infantil y síntomas psiquiátricos actuales y sugieren que la escala logra capturar el logro del funcionamiento positivo en la adversidad, proponiendo una versión más corta de 10 elementos del CD-RISC, eliminando todos los ítems que presentaban inconsistencias (5, 15, 18, 20, 23, 25), así como ítems correspondientes a factores que estaban mal definidos (2, 3, 9, 13, 21, 22). Manteniendo solo los ítems que tenían cargas consistentes y destacadas sobre los factores de resistencia y persistencia. El cálculo estimado de la validez de coeficiente fue de .94, sugiriendo que el modelo de un factor superó al modelo de dos factores, obteniendo un alfa de Cronbach de .85 indicando buena fiabilidad.

La versión que se utilizó es la versión en español de Notario Pacheco et al. (2011) la cual fue validada en una muestra de 681 estudiantes universitarios con edades de entre 18 y 30 años. En la cual se obtuvo un alfa de Cronbach a 0.85 y el coeficiente de correlación intraclass test-retest fue de 0.71. confirmando que un solo factor subyace a la

construcción de resiliencia, como fue el caso de la escala original en inglés. La escala es tipo Likert autoadministrado y está formada por cinco puntos u opciones de respuestas que van desde 0= nunca a 4= casi siempre, de una sola dimensión. La calificación final se obtiene de la suma de las respuestas obtenidas de cada ítem (que van de 0-4) indicando que los niveles más altos señalan mayor resiliencia, mostrando buenas propiedades psicométricas y un alto nivel de fiabilidad y validez en adultos jóvenes.

Autoeficacia

EAPESA (Palenzuela, 1983)

El variable de autoeficacia académica será medido con la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas EAPESA (Palenzuela, 1983) que se encarga de medir el juicio de competencia que se tiene en el ámbito académico con oraciones escritas en forma de expectativa, esta escala es unifactorial tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde ,Nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre, aplicada en una muestra de estudiantes españoles obteniendo una consistencia interna adecuada con un alfa de Cronbach de .91 la escala original consta de 10 ítems. para esta investigación se adaptó y modificaron tres ítems de acuerdo al contexto universitario, de modo que se separaron el ítem 2, 5 y 6 fue dividido porque se consideró que hablaba de dos conceptos diferentes, los cuales por su similitud semántica fueron reconsiderados como uno mismo al final, de modo que la escala contó con 13 ítems, a medida que se tuviera mayor puntuación en l escala mayor es la autoeficacia académica.

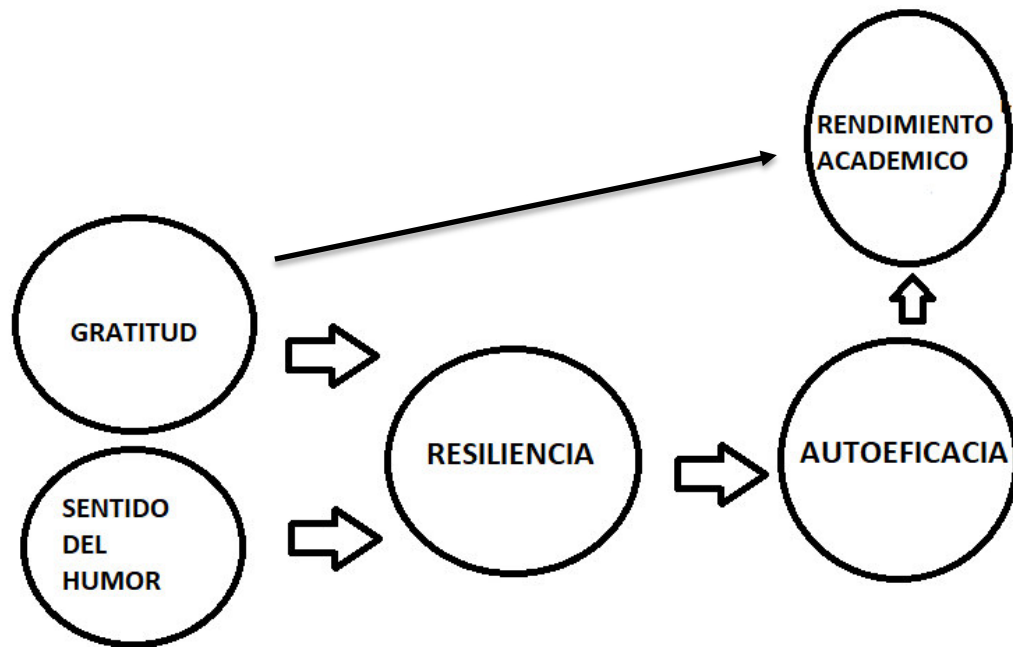
.

Rendimiento académico

El rendimiento académico fue evaluado a través del promedio general y del semestre autoreferido por los mismos estudiantes, incluyendo a su vez indicadores importantes que evalúan el rendimiento académico.

En la Figura 1 se ilustra el modelo propuesto para esta investigación, se proponen dos modelos que incluyen diferentes escales para medir la resiliencia y la gratitud.

Figura 1 Modelo propuesto



Procedimiento

Se solicitó el permiso de uso de cada una de las escalas, las escalas se aplicaron grupalmente en una sola sesión con un tiempo aproximado de aplicación de 15 minutos, al inicio se otorgó información a los participantes con respecto a los objetivos del estudio y se explicó la importancia y la naturaleza de su participación, haciendo énfasis en que la participación de ellos sería anónima y de carácter voluntario, una vez obtenido el consentimiento informado de los participantes, se les pidió responder la multiescala de manera honesta, solicitando previamente información en un breve cuestionario que incluye preguntas sobre su edad, sexo, estado civil, universidad, carrera con el objetivo de obtener información relevante sobre variables socio-demográficas y académicas de la muestra. Se capturaron las respuestas de los 370 participantes y se procedió con el análisis de datos.

Análisis estadístico

Una vez recopilada la información se capturaron y codificaron las respuestas de los participantes a las escalas mediante una base de datos elaborada en el paquete estadístico SPSS v24.

En el cual se determinaron los estadísticos descriptivos media (M), Error estándar, mediana, desviación estándar (DE), mínimo y máximo. Para estudiar la fiabilidad de los instrumentos se calculó el alfa de Cronbach, obteniendo en cada una de las escalas y los sub factores un resultado mayor a .60 por lo que se consideran aceptables (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006; Nieva & Sora, 2003; Ruiz, 2018). Posteriormente para establecer las correlaciones entre variables se utilizó la *r* de Pearson.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) se llevó a cabo mediante el paquete estadístico AMOS v24 con el objetivo de explorar la bondad de ajuste de cada una de las escalas con la estimación por máxima verosimilitud (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2014).

Se realizó la modelización de ecuaciones estructurales para el análisis de las variables, proponiendo dos modelos, para el primer modelo se utilizó para la medición de la resiliencia la escala CDRISC Connor & Davidson (2003) y para medir la gratitud la escala de gratitud propuesta por García-Cadena (en prensa), ambas contando con buena consistencia interna y confiabilidad; para el segundo modelo se utilizó para medir la resiliencia la escala de resiliencia BRCS de Sinclair & Wallston (2004) y para la medición de la gratitud se utilizó la escala GQ-6 de McCullough, Emmons, & Tsang (2002).

La bondad de ajuste indica la pertinencia de una teoría relacional entre variables, que se da entre un modelo representativo y los datos que se utilizan para probar esta teoría. (Corral, Frías, & González, 2001), la evaluación de esta fue por máxima verosimilitud y

con base a los siguientes índices, se calcularon el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste normativo (NFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Se utilizaron los valores indicativos de buen ajuste, los cuales son para el caso del GFI y CFI $\geq .90$, AGFI su valor debe ser $\geq .80$ (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011) y RMSEA y SRMR valores inferiores a .08 indican buen ajuste de modelo (Hu, & Bentler, 1999). Chi-cuadrado relativa (χ^2/df) que expresa un ajuste de modelo adecuando con valores de valores ≤ 5 (Carmines, & McIver, 1981). En relación a las cargas factoriales (λ 's) se consideraron valores $\geq .40$ como adecuados (MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999).

CAPITULO IV

RESULTADOS

Las estadísticas descriptivas de cada escala quedaron de la siguiente forma (Tabla 1)

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las escalas

Escala	Media	Error Estándar	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Escala multidimensional del sentido del humor	43.28	.45	43.	8.65	15	75
Factor 1	16.95	.23	17.	4.33	1	25
Factor 2	27.69	0.57	28.	1.11	24	29
Factor3	13.14	.21	13.	4.02	0	20
Factor 4	5.18	.22	4.	4.18	0	20
Escala de Gratitud García	55.24	.24	56.	4.63	38	60
Factor 1	32.5	.17	33.	3.29	21	24
Factor 2	22.71	.09	24.	1.80	15	36
GQ-6	24.38	.19	24.	3.70	13	30
(EAPASA)	41.14	.34	41.5	6.60	23	52
CDRISC	41.65	.31	42.	6.07	13	54
BRCS	15.76	.12	16.	2.31	8	20
Rendimiento Académico	89.38	.32	90.	6.19	70	100

Nota: QG-6: Cuestionario de Gratitud, BRCS: Brief Resilient Coping Scale, EAPASA: Escala de expectativa de autoeficacia academica percibida, CDRISC: Connor-Davidson Resilience Scale.

Para estudiar la confiabilidad de los instrumentos se calculó el coeficiente alfa de Cronbach (Tabla 2). Donde las escalas y las subescalas cuentan con valores adecuados.

Tabla 2

Confiabilidad de cada escala

Escala	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Elem entos
CDRISC	.83	9
BRCS	.66	4
Escala de Gratitud García	.86	10
Escala de Gratitud García (Factor1)	.81	6
Escala de Gratitud García (Factor2)	.79	4
QG-6	.68	4
Escala multidimensional del sentido del humor	.79	15
EAPASA	.91	13

Nota: QG-6: Cuestionario de Gratitud, BRCS: Brief Resilient Coping Scale, EAPASA: Escala de expectativa de autoeficacia académica percibida, CDRISC: Connor-Davidson Resilience Scale.

Como se puede observar en la Tabla 3, se encontraron relaciones significativas entre rendimiento académico y autoeficacia académica (.24, $p<.01$) con la escala de resiliencia (CDRISC) (.11, $p<.05$) y con la escala de gratitud de García (.21, $p<.01$) a su vez con los dos factores de esta, G1(.20, $p<.01$) y G2(.18, $p<.01$), con la escala de gratitud (GQ-6) se encontró una correlación positiva de (.29, $p<.01$). Presentando también una correlación negativa con el factor 3 (-.10, $p<.05$) y la escala completa de humor (-.11, $p<.05$). El factor 2 y cuatro del humor no obtuvieron correlaciones significativas, así como la escala de Resiliencia (BRCS). La autoeficacia por el contrario presenta correlaciones positivas en el factor 1 (.20, $p<.01$) y el factor 2 (.19, $p<.01$) del humor, así como en la escala completa (.15, $p<.01$), y el factor 3 y 4 no presenta correlaciones significativas. Con las escalas de gratitud se encontró una correlación positiva, Escala de García (.24, $p<.01$) y QG-6 (.23, $p<.01$) y resiliencia (CDRISC) (.45, $p<.01$) y resiliencia (BRCS) (.42, $p<.01$).

El humor correlaciona con la gratitud (.10 $p<.05$) y con la resiliencia (.13 $p<.01$) y la resiliencia con la gratitud (.24, $p<.01$). Se encontró una correlación positiva entre las escalas de gratitud de García y la GQ-6 de (.42, $p<.01$) y entre las escalas de resiliencia (BRCS) y (CDRISC) una correlación de (.55 $p<.01$).

Tabla 3
Correlaciones

	R A	AE	H 1	H 2	H 3	H4	H	GR-G	G1	G2	CD	G-M	R
R A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AE	.24**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H 1	-.08	.20**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H2	.04	.19**	.49**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H3	-.10*	.07	.63**	.53**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
H 4	-.06	-.02	-.11**	-.40**	-.19**	1	-	-	-	-	-	-	-
H	-.11*	.15**	.82**	.46**	.79**	.25**	1	-	-	-	-	-	-
G-G	.21**	.24**	.15**	.20**	.07	-.08	.10*	1	-	-	-	-	-
G1	.20**	.27**	.14**	.13*	.03	-.04	.08	.95**	1	-	-	-	-
G2	.18**	.13*	.13*	.27**	.13*	-.13**	.10*	.82**	.61**	1	-	-	-
CD	.11*	.45**	.23**	.21*	.08	-.12*	.13**	.24**	.26**	.15**	1	-	-
G-M	.29**	.23**	.11**	.28**	.07	.18**	.05**	.42**	.40**	.35**	.30*	1	-
R	.02	.42**	.31**	.22*	.21**	-.06	.26**	.27**	.29**	.16**	.55**	.24**	1

*Significativa al 0.05 (bilateral), ** Significativa al 0.01 (bilateral)

Nota: R A: Rendimiento Académico, A E: Autoeficacia Académica, H1 (Factor 1 de humor, Producción de humor) H2 (Factor dos de humor, Usos de humor para enfrentar las dificultades), H3 (Factor 3 de humor, Uso social del humor), H4 (Factor 4 de humor, Actitud hacia el humor y personas graciosas, H: la escala total del humor, G-G: escala de Gratitud de García G1 (gratitud social G2 (gratitud reciproca) CD: escala de resiliencia CDRISC, GM: escala de gratitud GQ-6 y R: escala de resiliencia BRCS.

Análisis Factorial confirmatorio

Se empleó el análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando la estimación de máxima verosimilitud de las escalas que se utilizaron en el modelo.

En la escala de resiliencia (CDRISC) los índices de bondad de ajuste observados sugieren que la escala presenta un ajuste adecuado ($\chi^2 = 76.018$, $df = 27$, $p = .000$; $\chi^2/df = 2.815$; $GFI = .955$ $AGFI = .921$; $CFI = .946$; $NFI = .894$; $RMSEA = .073$ y $SRMR = .0402$) Las cargas factoriales estandarizadas (λ 's) I1=.64, I2=.76, I3=.41, I5=.54, I6=.64, I7=.49, I8=.55, I9=.72, I10=.60. Señalando que para lograr la bondad de ajuste fue necesario eliminar el ítem 4 por su baja carga factorial (.33). En el diagrama de la (Figura 1) se pueden observar las estimaciones.

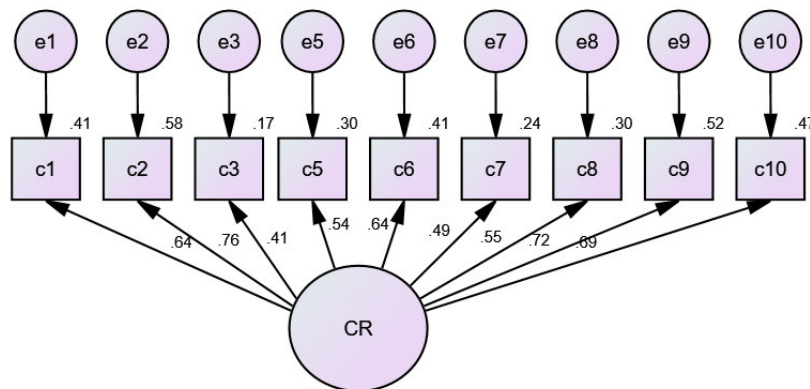


Figura 1 Análisis factorial confirmatorio escala CDRISC

En la escala de Resiliencia (BRCS) los índices de bondad de ajuste observados sugieren que la escala presenta un ajuste adecuado ($\chi^2 = 2.955$, $df = 2$, $p = .228$; $\chi^2/df = 1.478$; $GFI = .996$; $AGFI = .980$; $CFI = .995$; $NFI = .985$; $RMSEA = .036$ y $SRMR = .0195$). Las cargas factoriales estandarizadas (λ 's) $I1=.45$; $I2=.55$; $I3=.73$; $I4=.57$. En el diagrama de la (Figura 2) se pueden observar las estimaciones.

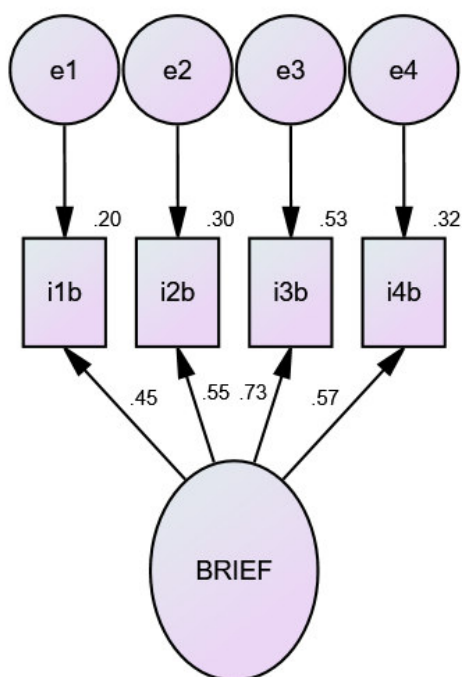


Figura 2 Análisis factorial confirmatorio escala BRCS

En la escala de Gratitud (GQ6) los índices de bondad de ajuste observados sugieren que la escala presenta un ajuste adecuado ($\chi^2 = 2.510$, $df = 2$, $p = .285$; $\chi^2/df = 1.255$; $GFI = .996$ $AGFI = .980$; $CFI = .998$; $NFI = .992$; $RMSEA = .029$ y $SRMR = .0178$) Las cargas factoriales estandarizadas (λ 's) $I1=.84$, $I2=.79$, $I5=.58$, $I3=.39$. Señalando que para lograr la bondad de ajuste fue necesario eliminar el ítem 4 y el ítem 6 por su baja carga factorial ($< .30$), a pesar de la baja carga factorial el Ítem 3 no se elimina porque no funciona el modelo, al eliminar estos ítems se logró conseguir una buena bondad de ajuste. En el diagrama de la (Figura 3) se pueden observar las estimaciones.

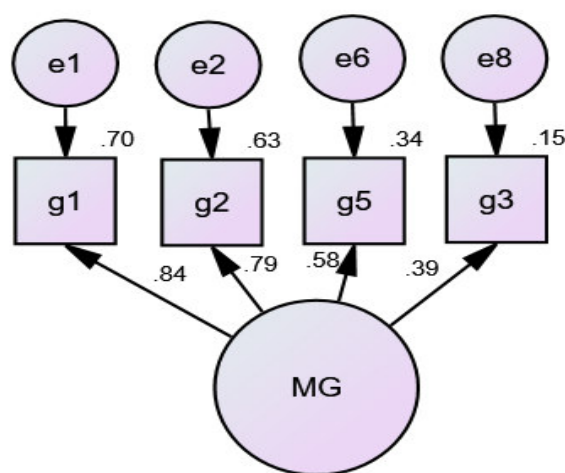


Figura 3 Análisis factorial confirmatorio escala GQ6

En la escala de Gratitud de García los índices de bondad de ajuste observados sugieren que la escala presenta un ajuste adecuado ($\chi^2 = 109.342$, $df = 34$, $p = .000$; $\chi^2/df = 3.21$; $GFI = .945$ $AGFI = .912$; $CFI = .937$; $NFI = .911$; $RMSEA = .077$ y $SRMR = .0490$, Las cargas factoriales estandarizadas del factor (gratitud social) fueron (λ 's) $I14=.64$, $I13=.71$, $I11=.74$, $I7=.67$ $I4=.51$, $I6=.59$. Del factor (gratitud reciproca) las cargas factoriales estandarizadas fueron (λ 's) $I3=.65$, $I8=.73$, $I9=.66$ $I10=.65$. Señalando que para lograr la bondad de ajuste fue necesario eliminar el I1, I2, I5 y el ítem 12 por su baja carga factorial ($< .40$), al eliminar estos ítems se logró conseguir una buena bondad de ajuste. En el diagrama de la (Figura 4) se pueden observar las estimaciones.

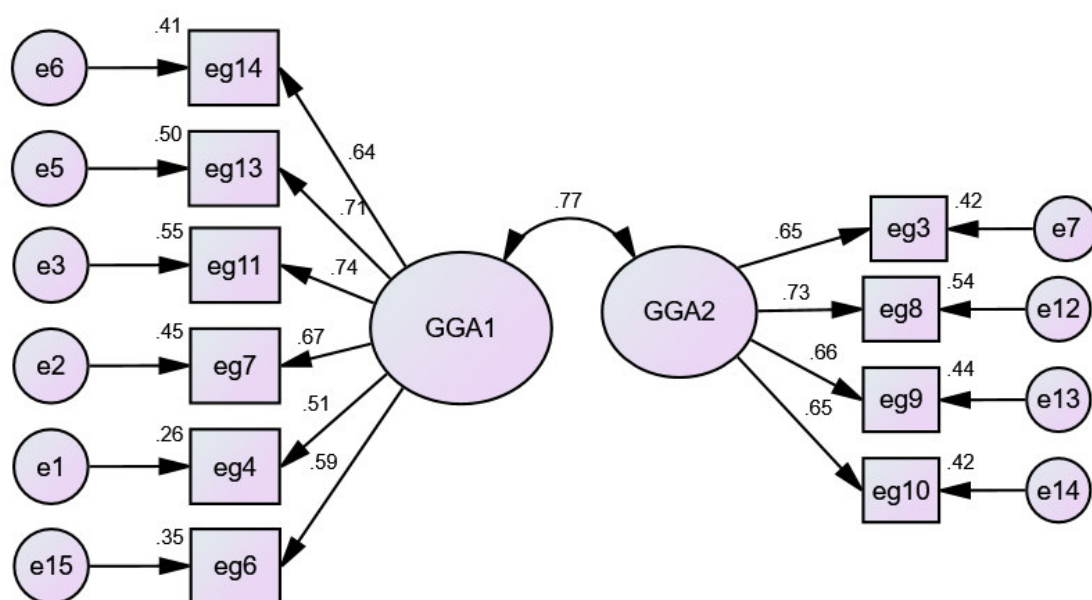


Figura 4 Análisis factorial confirmatorio escala de Gratitud García

En la escala de autoeficacia percibida para situaciones académicas los índices de bondad de ajuste observados sugieren que la escala presenta un ajuste adecuado ($\chi^2 = 149.433$, $df = 62$, $p = .000$; $\chi^2/df = 2.410$; $GFI = .941$; $AGFI = .913$; $CFI = .964$; $NFI = .941$;

$RMSEA = .062$ y $SRMR = .0391$). Las cargas factoriales estandarizadas (λ 's) I1=.70, I2=.75, I3=.70, I4=.71, I5= .59, I6=.61, I7=.64, I8=.77, I9=.72, I10=.52, I11=.60, I13=.41, I14=.75. Señalando que debido a la similitud semántica se correlacionaron errores e2 y e3 (.28), e6 y e7 (.75) y e8 y 9 (.36) para lograr la bondad de ajuste, no fue necesario eliminar ningún ítem. En el diagrama de la (Figura 5) se pueden observar las estimaciones.

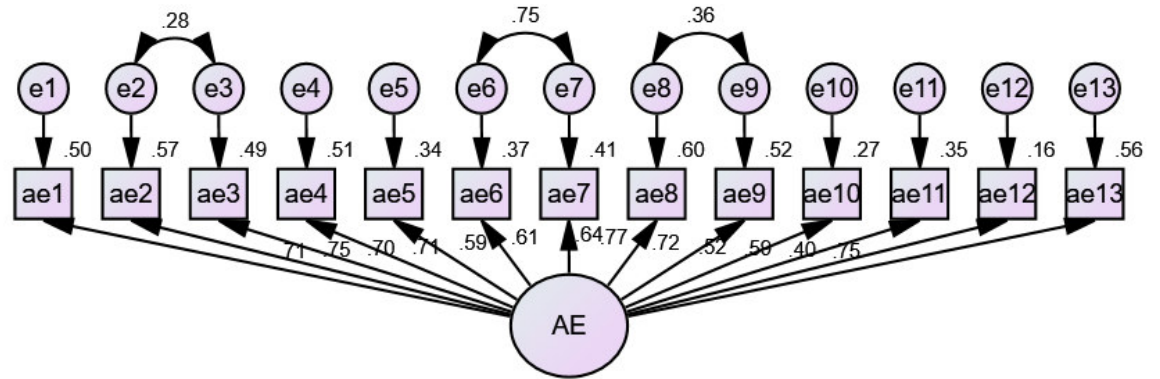


Figura 5 Análisis factorial confirmatorio escala de Autoeficacia Percibida

En la escala de multinacional del sentido del humor los índices de bondad de ajuste observados sugieren que la escala presenta un ajuste adecuado ($\chi^2 = 238.524$, $df = 86$, $p = .000$; $\chi^2/df = 2.774$; $GFI = .914$; $AGFI = .880$; $CFI = .922$; $NFI = .885$; $RMSEA = .069$ y $SRMR = .060$). El índice de ajuste normativo (NFI) fue cercano al deseado ($\geq .90$), no afectando las estimaciones. Se utilizó un factor de Segundo orden, dando a entender que el humor es en conjunto integrado por los cuatro factores. Las cargas factoriales estandarizadas (λ 's) Factor 1 I4=.71, I7=.77, I16=.63, I18=.69, I19=.77. Factor dos (λ 's) I14=.63, I24=.38. Factor tres (λ 's) I8=.80, I9=.90, I11=.68 y I12=.68. Factor 4 (λ 's) I17=.73, I20=.60, I21=.79, I23=.44. Donde se tuvieron que eliminar el ítem 1, 2, 3, 5, 6 y 15 del Factor 1 (Producción del humor y habilidad creativa) Factor 2 (usos del humor para enfrentar las dificultades) ítem 10 y el ítem 13, y del Factor 3 (Uso social del humor) el ítem 22. Donde al eliminar estos ítems se logró conseguir una buena bondad de ajuste. En el diagrama de la (Figura 6) se pueden observar las estimaciones.

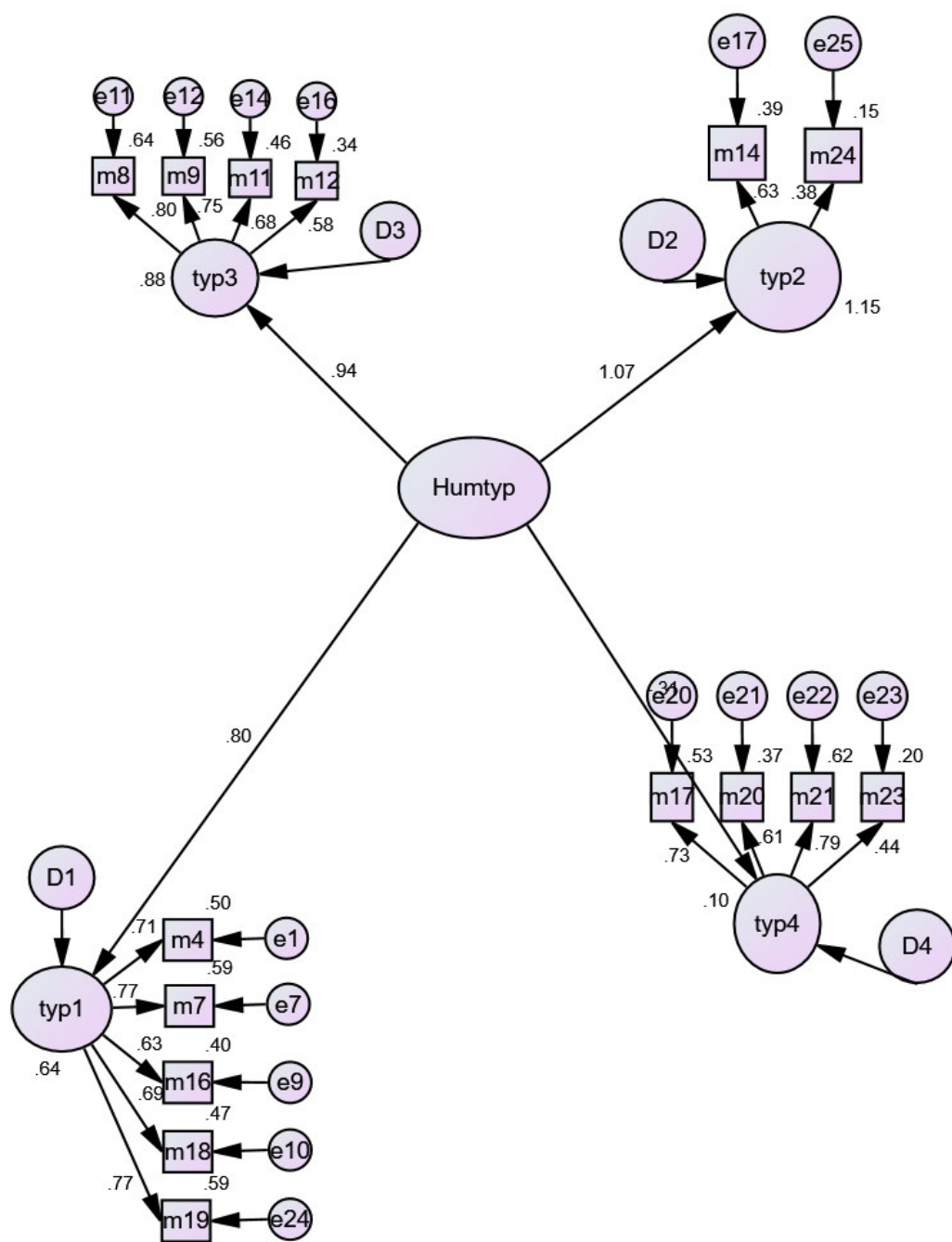


Figura 6 Análisis factorial confirmatorio escala multidimensional del sentido del humor

Se realizaron modelos individuales de las variables positivas para ver cómo afectan individualmente al rendimiento y autoeficacia académicos.

Modelo 1

Modelo 1 Análisis de Sendero Modelo de Autoeficacia y rendimiento académicos con la escala de resiliencia CDRISC y gratitud de García.

Los índices de bondad de ajuste revelaron que el modelo se ajusta correctamente a los datos ($\chi^2 = 58.018$ $df = 18$, $p = .000$; $\chi^2/df = 3.223$; GFI = .961 AGFI = .923; CFI = .930; RMSEA = .0768 SRMR = .0567). Los resultados señalados, por lo tanto, indican que los índices presentados tienen un buen ajuste del modelo de medida a los datos empíricos.

En el modelo resultante las disposiciones a la gratitud y sentido del humor de los estudiantes explicaron positivamente la resiliencia (coeficiente estructural= .24) y (coeficiente estructural= .19), mediados por la resiliencia explicaron positivamente a la autoeficacia (.45). La autoeficacia como mediadora explicó el .25 del rendimiento académico, encontrando también que el humor lo explicó negativamente -.18 y el factor dos de gratitud(gratitud reciproca) positivamente con .17. Por validez de modelo se tuvo que eliminar el factor dos de humor para alcanzar la bondad de ajuste. Logrando un grado de Varianza explicada de (.12) para rendimiento académico y (.20) en autoeficacia académica.

Ver figura 7 Modelo 1

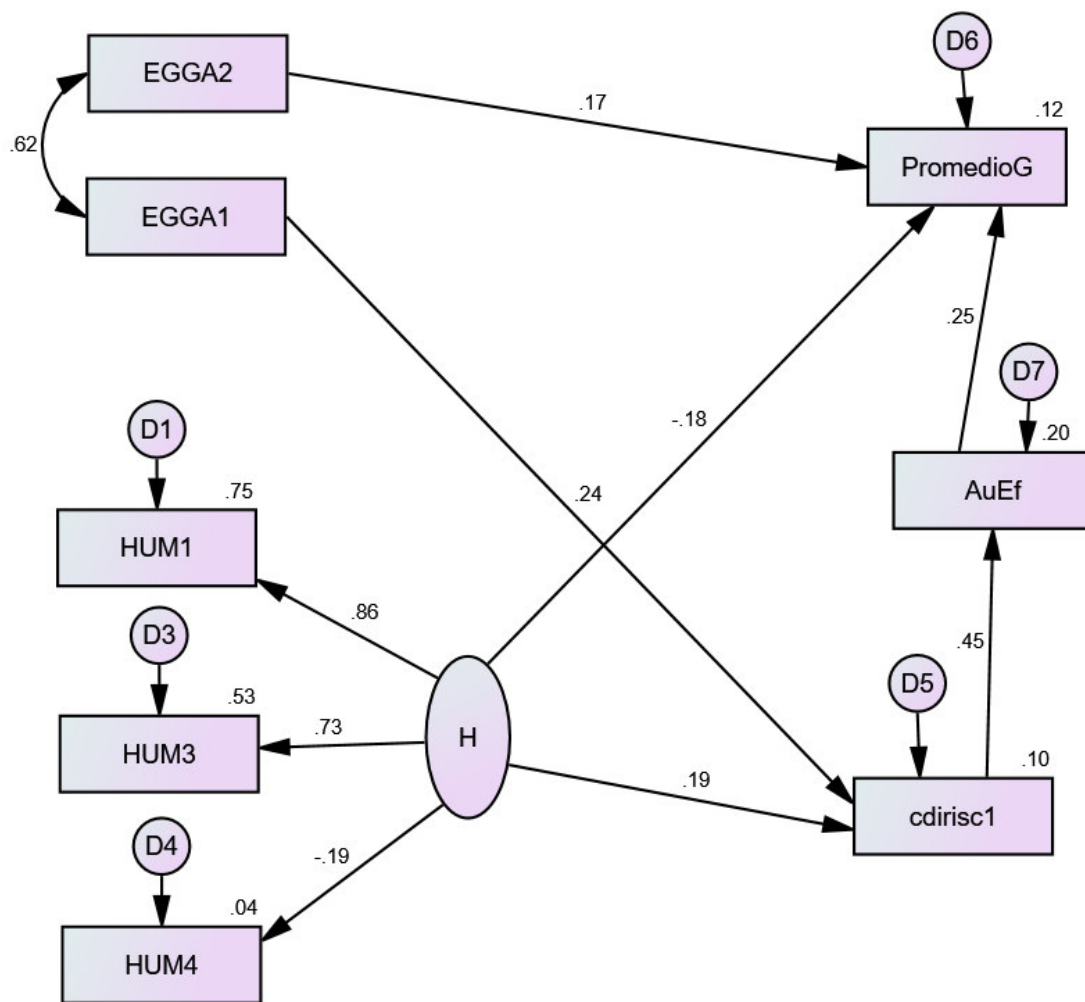


Figura 7
 AuEf=Escala de Autoeficacia percibida en situaciones académicas, EGGA1= Factor 1 de la escala de Gratitud de García, EGGA2 = factor dos de la escala de Gratitud de García, H=Escala multidimensional del sentido del humor ,Cdrisc1=CDRISC PromedioG= rendimiento académico

Modelo 2

Modelo de Autoeficacia y rendimiento académicos con la escala de gratitud QG-6 y BRCS Análisis de Sendero.

Los índices de bondad de ajuste revelaron que el modelo se ajusta correctamente a los datos ($\chi^2 = 37.273$ $df = 12$, $p = .000$; $\chi^2/df = 3.106$; GFI = .972; AGFI = .936; CFI = .938; RMSEA = .076 SRMR = .0567). Los resultados señalados, por lo tanto, indican que los índices presentados cuentan con un buen ajuste del modelo de medida a los datos empíricos.

En el modelo resultante la disposición a la gratitud y sentido del humor de los estudiantes explicaron positivamente la resiliencia (.21) y (.33), Donde r la resiliencia explicó positivamente a la autoeficacia (.42). Y la autoeficacia como mediadora explicó un (.22) del rendimiento académico, encontrando también que el humor explicó negativamente el rendimiento académico (-.18) y la gratitud positivamente (.29). Por validez de modelo se tuvo que eliminar el factor dos para alcanzar la bondad de ajuste.

Logrando un grado de Varianza explicada de (.17) para rendimiento académico y (.17) en autoeficacia académica. Ver figura 8

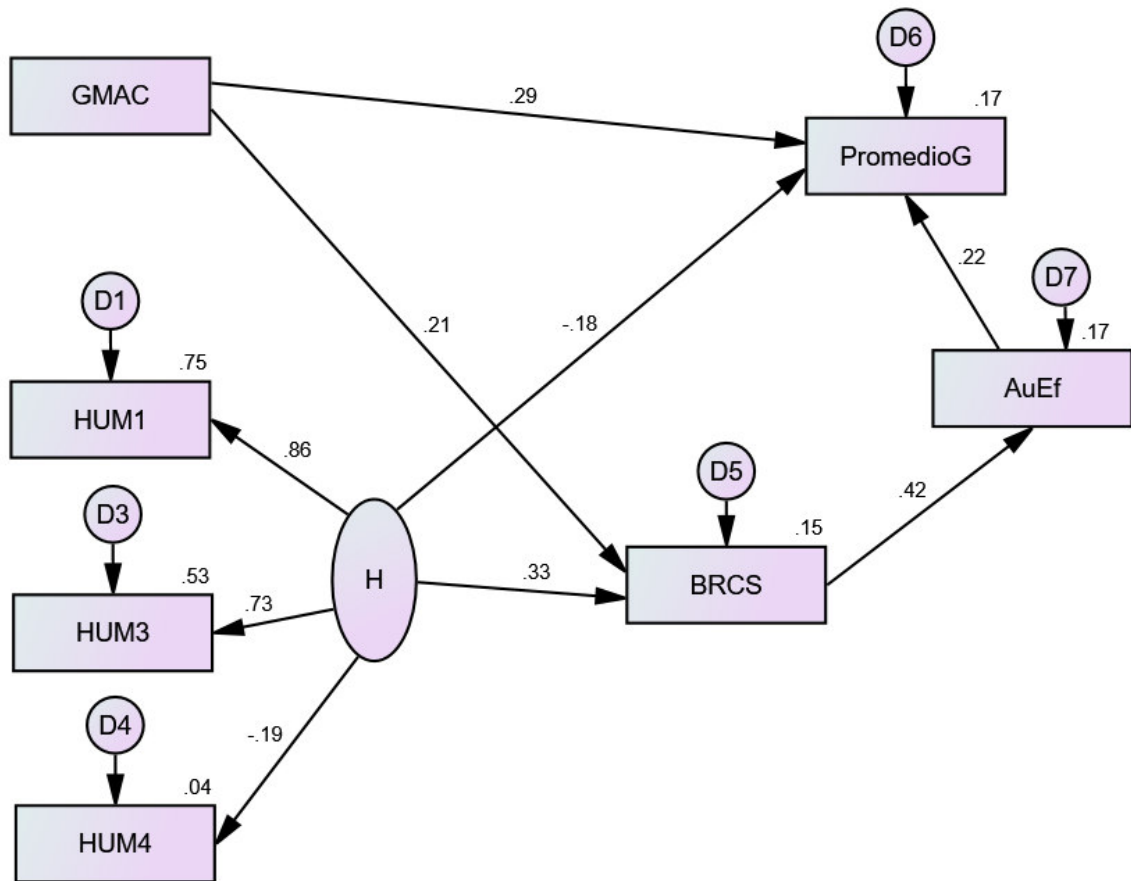


Figura 8 Modelo 2

Modelo 2 Análisis de Sendero AuEf=Escala de Autoeficacia percibida en situaciones académicas, GMAC= GQ-6), H=Escala multidimensional del sentido del humor ,BRCS= Brief Resilient Coping Scale, PromedioG= rendimiento académico.

Bondad de Ajuste Global de los Modelos Propuestos

Los parámetros resultantes indican que los cuatro modelos propuestos se ajustan con los datos empíricos (Tabla 4), Modelo 1: ($\chi^2 = 58.018$ df = 18, $p = .000$; $\chi^2/\text{df} = 3.223$; GFI = .961; AGFI = .923; CFI = .930; RMSEA = .0768 SRMR = .0567). Modelo 3 ($\chi^2 = 37.273$ df = 12, $p = .000$; $\chi^2/\text{df} = 3.106$; GFI = .972 AGFI = .936; CFI = .938; RMSEA = .076 SRMR = .0567. Las cargas factoriales de los ítems de las distintas escalas fueron superiores o iguales a lo deseado ($\geq .40$; MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999; Velicer & Fava, 1998; Williams, Brown & Onsman, 2010). Ya que para considerar que un modelo es aceptable se requiere contar con múltiples indicadores (Hu & Bentler, 1999), se puede afirmar que cada uno de los modelos propuestos se ajustan adecuadamente a los datos empíricos.

Tabla 4
Índices de Bondad de Ajuste para los Modelos Propuestos

Modelo	χ^2	Df	P	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	SRMR
M1	58.018	18	.000	3.223	.961	.923	.930	.076	.057
M2	37.273	12	.000	3.106	.972	.936	.938	.076	.056

Efectos Directos e Indirectos entre las Variables de Estudio

En la Tabla 5 se muestran los efectos tanto directos como indirectos de los modelos propuestos.

Modelo 1

En el caso del modelo explicativo de variables observadas (M1), todos los parámetros propuestos obtuvieron un nivel de significación ($p < .001$; $p < .01$; $p < .05$). Se tienen efectos directos de Gratitud 2 ($\beta = .23$, $p < .001$) humor ($\beta = -.18$, $p < .01$) y

autoeficacia ($\beta = .25, p < .001$) hacia *el rendimiento académico*. Otros efectos directos en este modelo fueron de la *gratitud 1* a la *resiliencia* ($\beta = .23, p < .001$), del *humor* hacia la *resiliencia* ($\beta = .44, p < .001$), y la *autoeficacia* hacia el *rendimiento académico* ($\beta = .25, p < .001$).

Respecto a los efectos indirectos, el factor *1 de gratitud* tuvo un efecto indirecto a la *autoeficacia* mediado por la *resiliencia* ($\beta = .10, p < .001$) De la *gratitud 1* con doble efecto mediador de la *resiliencia* y la *autoeficacia* a el *rendimiento académico* ($\beta = .03, p < .001$). Por su parte el *humor* tuvo un efecto indirecto a la *autoeficacia* mediado por la *resiliencia* ($\beta = .09, p < .05$), y al *rendimiento académico* ($\beta = .02, p < .01$), mediado por la *resiliencia* y la *autoeficacia*. Otro efecto indirecto encontrado fue la *Resiliencia* sobre el *Rendimiento académico* ($\beta = .11, p < .001$) utilizando como variable mediadora la *Autoeficacia*.

Modelo 2

En el caso del modelo explicativo de variables observadas (M4), todos los parámetros propuestos obtuvieron un nivel de significación ($p < .001$). Se tienen efectos directos de *Gratitud* ($\beta = .29, p < .001$) *humor* ($\beta = -.18, p < .001$) y *autoeficacia* ($\beta = .22, p < .001$) hacia *el rendimiento académico*. Otros efectos directos en este modelo fueron de la *gratitud* a la *resiliencia* ($\beta = .21, p < .001$), del *humor* hacia la *resiliencia* ($\beta = -.33, p < .001$), y la *resiliencia* hacia la *autoeficacia* ($\beta = .42, p < .001$).

Respecto a los efectos indirectos, la *gratitud* tuvo un efecto indirecto a la *autoeficacia* mediado por la *resiliencia* ($\beta = .16, p < .001$) De la *gratitud* con doble

efecto mediador de la *resiliencia* y la *autoeficacia* a el rendimiento *académico* ($\beta = .03$, $p < .001$). Por su parte el *humor* tuvo un efecto indirecto a la *autoeficacia* mediado por la *resiliencia* ($\beta = .30$, $p < .001$), y al rendimiento académico ($\beta = -.06$, $p < .001$), mediado por la *resiliencia* y la *autoeficacia*. Otro efecto indirecto encontrado fue la *Resiliencia* sobre el *Rendimiento académico* ($\beta = .24$, $p < .001$) utilizando como variable mediadora la *Autoeficacia*.

Tabla 5
Efectos Directos e Indirectos

	M1	Betas Estandarizadas (β)
Efectos Directos		
Gratitud 1 → Resiliencia		.23***
Gratitud 2 → Rendimiento Académico		.18***
Humor → Resiliencia		.19**
Humor → Rendimiento académico		-.18**
Resiliencia → Autoeficacia		.44***
Autoeficacia → Rendimiento académico		.25***
Efectos indirectos		
Gratitud 1 → Resiliencia → Autoeficacia		.10***
Gratitud 1 → Resiliencia → Autoeficacia → Rendimiento académico		.03***
Humor → Resiliencia → Autoeficacia		.09*
Humor → Resiliencia → Autoeficacia → Rendimiento académico		.02**
Resiliencia → Autoeficacia → Rendimiento académico		.11***
M2		
Efectos Directos		
Gratitud → Resiliencia		.21***
Gratitud → Rendimiento Académico		.29***
Humor → Resiliencia		.33***
Humor → Rendimiento académico		-.18***
Resiliencia → Autoeficacia		.42***
Autoeficacia → Rendimiento académico		.22***
Efectos indirectos		
Gratitud → Resiliencia → Autoeficacia		.159***
Gratitud → Resiliencia → Autoeficacia → Rendimiento académico		.032***
Humor → Resiliencia → Autoeficacia		.30***
Humor → Resiliencia → Autoeficacia → Rendimiento académico		.06***
Resiliencia → Autoeficacia → Rendimiento académico		.24***

CAPITULO V

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal verificar empíricamente un modelo estructural en el cual se usaron variables psicológicas positivas para explicar el rendimiento y autoeficacia académicos. Como objetivos secundarios se planteó analizar la relación entre las variables de estudios y por otra parte analizar la validez interna y de constructo de cada escala aquí utilizada.

Derivados de la evidencia empírica, se analizaron de manera separada el modelo hipotético desde una construcción de variables observadas. Se consideró emplear dos escalas para medir gratitud y resiliencia, esto con el fin de revisar la existencia de cambios en el grado explicativo de los modelos

Al efectuar el AFC a todas las escalas utilizadas, se confirmó la validez de constructo para cada una de ellas, sin embargo, en el caso de la confiabilidad, se encontraron valores de alfa ligeramente bajos para las escalas BRCS ($\alpha = .66$) y GQ-6 ($\alpha = .68$). A pesar de lo anterior, los valores encontrados son adecuados para escalas breves.

Es importante subrayar que fue necesario la eliminación de algunos ítems con baja carga factorial para conseguir la bondad de ajuste en algunas de las escalas como, la escala QG-6 se borraron el ítem 4 y 6, en la escala de gratitud de García el ítem 1, 2, 5 y 12, en el caso de la escala de humor se eliminaron del factor uno el ítem 1, 2, 3, 5, 6 y 15 que pertenecen a producción del humor y habilidad creativa, del factor 2 que es usos de humor para enfrentar las dificultades se eliminó el ítem 10 y el 13, del factor 3 que es uso social del humor se eliminó el ítem 22. Para el modelo se eliminó el factor 2 de la escala de humor posiblemente a su baja consistencia interna por lo que es importante que estudios futuros estén centrados en evaluar las propiedades psicométricas de estas escalas en otro tipo de población o bien identificar posibles sesgos de adaptación derivados de la cultura o lenguaje.

En cuanto a las correlaciones, estas fueron significativas y con la dirección esperada.

Ninguna correlación fue mayor a 0.80 por lo que puede afirmarse que no existe colinealidad entre las variables de estudio. Encontrando que la gratitud y la autoeficacia fueron las variables que más correlacionaron con el rendimiento académico, y la resiliencia la que más correlaciono con la autoeficacia.

Las variables que no fueron significativas o presentaron menor significancia fueron el factor 3 (uso social del humor) y 4 (actitud hacia el humor y las personas graciosas). Las cargas factoriales de los ítems de las distintas escalas fueron superiores o iguales a lo deseado ($\geq .40$; MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999; Velicer & Fava, 1998; Williams, Brown & Onsman, 2010).

En el modelo se resumen las variables de mayor peso para la explicación del rendimiento académico y autoeficacia. Los resultados revelan la importancia del sentido del humor y la gratitud, en combinación con la resiliencia, en la explicación tanto de la autoeficacia y rendimiento académico, para el modelo 1 se empleó la escala de gratitud de García y la CDRISC, los resultados obtenidos revelan que el predictor más fuerte se presentó entre la autoeficacia académica y la resiliencia, seguida de la autoeficacia y el rendimiento académico la cual ha sido abordada por distintos autores encontrando en su mayoría una relación positiva entre ambas, la escala de gratitud contribuye positivamente a incrementar la explicación del rendimiento académico encontrando que el factor dos de gratitud reciproca tiene relación directa y no mediada por la resiliencia, en conjunto el factor 1 de la gratitud y el humor explican un 10% de la resiliencia, la resiliencia mediando a estas dos explica un 20% de la autoeficacia, a su vez y en conjunto se tiene una varianza explicada de 12 % del rendimiento académico.

La capacidad explicativa de este modelo es moderada y se desconoce gran parte de las causas o variables que no son explicadas, el rendimiento académico esté sujeto a múltiples factores y es importante que, aunque sea en menor medida se explica una porción del rendimiento académico en esta muestra lo cual supone la importancia de las variables que fueron objeto de estudio en esta investigación. Es importante que se

replique el modelo aquí detallado tomando en cuenta el rendimiento académico objetivo, lo cual supondría un importante avance en la comprensión del fenómeno.

En el modelo 2 se encontró que al emplear la escala de gratitud GQ-6 y la BRCS, los resultados obtenidos revelan que de igual manera que el modelo 1 el predictor más fuerte se presentó entre la autoeficacia académica y la resiliencia, por el contrario del modelo 1 la resiliencia tuvo mayor influencia en el rendimiento académico que la autoeficacia académica, esto podría deberse a que en la construcción teórica de esta escala, después el humor a la resiliencia lo cual coincide con lo encontrado en la revisión de la literatura, la escala de gratitud contribuye positivamente a incrementar la explicación del rendimiento académico encontrando que tiene relación directa y mediada por la resiliencia, en conjunto la gratitud y el humor explican un 15% de la resiliencia, la resiliencia mediando a estas dos explica un 17% de la autoeficacia, a su vez y en conjunto se tiene una varianza explicada de 17 % del rendimiento académico.

A diferencia del modelo 1 la varianza explicada del rendimiento académico incrementa ligeramente, sin embargo, la autoeficacia disminuye, coincidente como en el modelo 1 se desconoce gran parte de las causas o variables que no son explicadas.

Debido a la complejidad y profundidad de la autoeficacia y rendimiento académicos y a su gran impacto en la vida tanto educativa, laboral y social, se han hecho múltiples estudios con diferentes variables consideradas como predictoras o relacionadas por la influencia o impacto que tienen, aun así, los estudios donde las relacionan con variables de psicología positiva como gratitud, resiliencia y sentido del humor son aún pocos en el área educativa, examinado las posibles relaciones de influencia mediante modelos de ecuaciones estructurales, indicando estas una opción diferente de estudio del rendimiento y autoeficacia académicos.

En ambos modelos se cumple la hipótesis de que mientras la autoeficacia académica sea mayor, el rendimiento académico también lo será, esto concuerda con múltiples investigaciones, si bien la autoeficacia no explica por completo el rendimiento si tiene

un papel muy importante dentro de él, esto indica que las creencias de autoeficacia en el alumno lo ayudan a desempeñarse de mejores formas aumentando su esfuerzo y persistencia al tener una meta como alcanzar un mejor rendimiento (Plata, González, Barneveld, Valdez, & González, 2014).

En cuanto a las variables de psicología positiva se encontró que algunas de ellas mediadas por la autoeficacia aportan a la explicación del rendimiento académico.

Como menciona García (en prensa), la necesidad de atribuir y reconocer lo obtenido por un ser divino, un ser cercano impulsa a la necesidad de querer recompensar, de querer regresar lo que los padres, los maestros nos han dado, de esta manera el esfuerzo del alumno para obtener un mejor rendimiento académico con el solo propósito de regresar o recompensar por medio de las notas todo lo que se les ha dado, ya que es una respuesta emocional positiva producida por la acción de alguien que fue benefactor.

Un sentimiento generalizado de gratitud contribuye a interpretaciones positivas de los acontecimientos de la vida, de modo que si una persona esta agradecida por los beneficios que obtuvo podría buscar retribuir de alguna manera lo que se le ha dado (Emmons & McCullough, 2003; Watkins, Grimm, & Kolts, 2004), siendo el caso de los alumnos agradecidos que al recibir por parte de sus padres, hermanos, maestros y compañeros herramientas para mejorar su educación quieran regresar con su esfuerzo parte de lo que se les dio. Se encontró que la gratitud (medida por ambas escalas) tienen una influencia positiva en el rendimiento académico.

En cuanto a ambos modelos se encontró una influencia positiva entre resiliencia y rendimiento y el éxito académico concorde a lo encontrado en diferentes estudios (Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer, 1990) dando así respuesta a la hipótesis planteada, esto podría deberse a que la visión de una persona resiliente sobre aspectos de la vida le permite adaptarse y abstraer escenarios, contando con las herramientas para diferenciar y distinguir los elementos principales de un problema, dándoles la herramienta para estar preparados para una posible solución, de esta forma al contar con

estos recursos el alumno puede esforzarse por cumplir y explotar sus capacidades, siendo conscientes que cuando algo no vaya también tendrán el acceso a posibles soluciones, donde esta es mediada por la autoeficacia (Villalta, 2010). Se sugiere seguir explorando esta relación debido a que se han encontrado discrepancias en diferentes investigaciones.

Al contrario de la hipótesis planteada el sentido del humor muestra una influencia negativa con el rendimiento académico, siendo este resultado consistente en los dos modelos propuestos, esto es contrario a múltiples autores que concuerdan en que el sentido del humor tiene una relación positiva con el rendimiento académico sugiriendo que esto facilita que el alumno procese mejor el contenido expuesto en clases (Booth-Butterfield & Wanzer, 2007; Powell & Andresen, 1985; Segovia, 2017), pocos autores han planteado esta influencia como negativa ya que podría ser un distractor en las tareas, ya que la personas enfocan su atención en el suceso cómico, además de que podría ser considerado como ofensivo ya que es dependiendo de cómo sea percibido por el otro, (Gollob, & Levine, 1967; Lyttle, 2007).

A pesar de los beneficios que tiene el humor, dejar que llegue al nivel de ser un distractor grupal puede impedir con la finalización eficiente de una tarea. En la conceptualización teórica utilizada el sentido del humor es una forma de ver el mundo, y una respuesta emocional que surge a partir de que se presenta un estímulo.

Tomando en cuenta que debido a que es un constructo de múltiples factores se podría suponer que en México el sentido del humor forma parte del día a día, pero se tendría que explorar con instrumentos que midan aspectos característicos de nuestra cultura. La influencia negativa con el rendimiento académico podría deberse a que el humor en el aula podría actuar como distractor en vez de generar un ambiente que se preste a una mejor socialización y distribución de los conocimientos, esto podría ser similar a lo mencionado por Lyttle (2007).

El humor en México podría ser definido en el aula como acoso escolar académico eso en

vez de generar que el alumno tenga una defensa o protección como se supone que podría utilizar para vencer las dificultades funcionando a la inversa.

En cuanto a los cuatro factores del sentido de humor se encontró que el factor dos usos de humor para enfrentar las dificultades fue eliminado, podría esto deberse a que en México el sentido del humor de afrontamiento es representado o se mide diferente. A pesar de que este factor de humor correlaciona positivo con la resiliencia al momento de realizar el modelo se excluye por lo antes mencionado, los tres factores restantes son representados mediante un factor de segundo orden. El factor de actitud hacia el humor y personas graciosas podría ser negativo debido a que en México se tiene una visión diferente de cómo se perciben a las personas graciosas o la actitud que se tienen de ellas. La autoeficacia actúa como mediadora de las variables positivas en estos estudiantes la resiliencia tiene una fuerte influencia en la autoeficacia académica, esto coincide con lo antes encontrado por Pérez, García, Beltrán y Miedes (2010).

Ya que esta es uno de los predictores más importantes (Connor & Davidson, 2003; Masten, 2004) esto posiblemente se debe a que la resiliencia al generar y reforzar más juicios positivos produce más elementos disponibles que ayuden al alumno como herramientas ante las dificultades.

La relación planteada entre la autoeficacia y la gratitud y el humor es mediada por la resiliencia, se ha encontrado que el humor influye en la evaluación de la eficacia personal, sería importante estudiar el efecto directo entre estas y la autoeficacia académica (Lara, 2014).

En cuanto al humor y la resiliencia, las correlaciones tanto como las del modelo estructural son positivas y significativas, lo cual concuerda con la literatura revisada ya que el humor es considerado un componente principal de la resiliencia (Connor & Davidson, 2003; Vanistendal & Lecomte, 2002; Díaz et al., 2006; López, Martínez, Serey, Velasco & Zúñiga, 2013), lo cual indica que como tal el humor ayuda como herramienta para afrontar las dificultades, a involucrarse en la sociedad y a aligerar un

ambiente complicado, se ha encontrado que es más probable que esta relación entre humor y resiliencia se de en un entorno o en un eje de adversidad donde interactúa como factor de protección, de esta manera se cumple la hipótesis de que a mayor sentido del humor mayor resiliencia.

No se encontró correlación ni influencias significativas entre el humor y la gratitud, ambas consideradas como fortalezas de carácter por Seligman dentro de la virtud de trascendencia, sin embargo, que estén agrupadas juntas no implica que tengan que coexistir o interactuar entre ellas siendo elementos importantes una de la otra.

En cuanto a la gratitud y la resiliencia en ambos modelos se encontró una influencia positiva esto concuerda con lo encontrado en diferentes estudios, donde la gratitud es predictora importante de la resiliencia, ya que saber que se han recibido beneficios, de que se ha sido beneficiado podría contar (Dwiwardani et al., 2014; Gupta, & Kumar, 2015).

Conclusiones

Por último, con base a los resultados se puede concluir que el conjunto de variables positivas, explican un porcentaje del rendimiento y autoeficacia académicos en los alumnos universitarios de la carrera de psicología, siendo la resiliencia y la gratitud las variable con más impacto, siendo que los modelos explicaron un 12 % y 17 % respectivamente del rendimiento y autoeficacia académicos revelando la importancia del conjunto de variables en la predicción.

A pesar de las dificultades de conceptualización y medición del rendimiento académico, la importancia de estudiar variables positivas en fenómenos educativos y académicos es una necesidad actual, de manera que se pueda otorgar un mayor peso e importancia a las que sí pueden facilitar el rendimiento académico, la educación ha estudiado desde el punto de vista del fracaso escolar, la motivación y variables que tienen que ver con la inteligencia, pero el reflejo actual de la sociedad ha sugerido que existen otras variables

importantes que modulan o influyen en el éxito académico, los resultados obtenidos aportan información sobre la importancia de las variables positivas y como estas fortalezas pueden volverse herramientas para mejorar el rendimiento ya que como menciona Rutter (1985) ciertas variables propagan influencias protectoras y se asocian con buenas relaciones afectivas, y las experiencias positivas pueden conducir a una mejor autoeficacia. Además, desde un enfoque positivo los problemas se perciben como oportunidades, se adquiere persistencia que es útil al elaborar las tareas académicas se desarrollan mejores y más variadas estrategias de afrontamiento (Shreiner, 2010).

Recomendaciones para futuras investigaciones

Con esta investigación se aporta evidencia sobre la importancia e influencia de variables positivas en el rendimiento y autoeficacia académicos, se recomienda continuar investigando en el área educativa con variables de psicología positiva ya que estas variables podrían fortalecer o facilitar el aprendizaje.

Se sugiere además utilizar las calificaciones objetivas como medida de rendimiento y no las subjetivas dadas por el alumno, asimismo, se sugiere replicar este estudio con escalas construidas específicamente para la medición de estos constructos en México, aportando así más precisión de estos fenómenos en nuestra propia cultura. Se sugiere a su vez continuar estudiando variables complejas como el sentido del humor y la resiliencia debido a las contradicciones que se han encontrado respecto a ellas en diferentes estudios. A su vez estudiar la autoeficacia en conjunto a la autoeficacia académica.

La replicación de este estudio incluyendo una muestra más amplia de diferentes escuelas y carreras, ya que no se puede generalizar a todos los estudiantes universitarios tomando en cuenta solo una carrera. Sería conveniente también la selección del tiempo adecuado para aplicar los instrumentos, recomendando mejor que la aplicación sea a final de semestre para que el alumno tenga mejor conciencia de cómo fue su desempeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ahammer, I. M. & Schaine, W. (1970) Age différences in the relationship between personality questionnaires factors and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 61, 193-197.
- Alarcón, R., & Morales, C. (2012). Relaciones entre Gratitud y Variables de Personalidad. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 699-712.
doi:10.1080/09540121.2013.869537
- Alarcón, R. (2014). Construcción y valores psicométricos de una Escala para medir la Gratitud. *Acta de investigación psicológica*, 4(2), 1520-1534.
- Alderman, M. K. (2004) *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. New York: Routledge
- Álvarez R., L. Y., & Cáceres H., L. (2010). Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18(2), 37-46.
- Asura, P., & María, A. (1994). *Predictores del rendimiento académico en formación profesional* (tesis de pregrado) Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid

- Baeza, E. S. M. (2015). *Fortalezas personales y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis pregrado). Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, España.
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-efficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4,71-81.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Theoretical perspectives, 1-35. Macmillan.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality*, 2, 154-196.
- Benítez, M., Gimenez, M., & Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?. *Universidad Nacional del Nordeste Comandante Fernandez*. Argentina.
- Bernabé, M.G. (2012). La gratitud como actitud existencial: papel predictivo de la religiosidad, la espiritualidad y el sentido de la vida. (Tesis doctoral) Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia.
- Bernabé-Valero, G., García-Alandete, J., & Gallego-Pérez, J. F. (2014) Construcción de un cuestionario para la evaluación de la gratitud: el Cuestionario de Gratitud-20 ítems (G-20). *anales de psicología*, 30(1), 278-286.

- Birch, E., & Miller, P. (2007). A national study of students' performance at university. *Australasian Journal of Economics Education*, 4(2), 223-236.
- Booth-Butterfield, M., Booth-Butterfield, S., & Wanzer, M. (2007). Funny Students Cope Better: Patterns of Humor Enactment and Coping Effectiveness *Communication Quarterly*, 55(3), 299-315. doi: 10.1080/01463370701490232
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., & Merrill, K. (2009). Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 101-118.
- Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 101-118.
- Brint, S., & Cantwell, A. M. (2010). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California Undergraduate Experience Survey 2006. *Teachers College Record*, 112(9), 2441-2470
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self- efficacy beliefs of middle school students. *Journal of research in science teaching*, 43(5), 485-499.
- Bruna, M. M. O. (2014)*Evaluación de fortalezas humanas en estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid y diferencias de sexo: Relación con salud, resiliencia y rendimiento académico*. (Tesis pregrado), Universidad Complutense, Madrid.
- Campbell- Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the connor–davidson resilience scale (CD- RISC): Validation of a 10- item measure of resilience. *Journal of traumatic stress*, 20(6), 1019-1028.

- Carmines, E. G., & McIver, J.P. (1981). Analyzing models with unobservable variables. En G. Bohrnstedt y E. Borgatta (Eds.) *Social measurement: Current issues*. (pp. 65-115). Beverly Hills: Sage
- Carmona-Halty, M. A., Marín-Gutierrez, M., & Belmar-Saavedra, F. (2015). Análisis psicométrico del gratitude questionnaire 6 (GQ-6) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865–872. doi:10.11144/Javeriana.upsy14-3.apgq
- Carretero Bermejo, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences* (27).1-14.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology*, 100(3), 525-534..
- Cassaretto, M., & Martínez, P. (2012). Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 27(2), 287-309.
- César, A., & Castro, A. (2015). IVyF : Validez de un Instrumento de Medida de las Fortalezas del Carácter de la Clasificación de Peterson y Seligman (2004), *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 15(2), 99-122.

- Chen, L. H., Chen, M. Y., Kee, Y. H., & Tsai, Y. M. (2009). Validation of the Gratitude Questionnaire (GQ) in Taiwanese undergraduate students. *Journal of happiness Studies, 10*(6), 655.
- Chen, G. H., & Martin, R. A. (2007). A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between Chinese and Canadian university students. *Humor—International Journal of Humor Research, 20*(3), 215-234.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología, 1*(2), 183-194.
- Corral, V., Frías, M., & González, D. (2001). Análisis cuantitativo de variables latentes. *Colección textos académicos, 13*.
- Costello, C. A., & Stone, S. L. (2012). Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 25*(2), 119-129.
- Díaz, S. C. P., Peralta, C., Giraldo, A. F. R., Ramírez, F., & Buitrago, H. C. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe, 17*.196-219.ro
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1*(1), 223-2516,

- Dominguez, S., Villegas, G., Cabezas, M. A. S., & De la Cruz, M.(2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 3(3), 13-23.
- Dwiwardani, C., Hill, P. C., Bollinger, R. A., Marks, L. E., Steele, J. R., Doolin, H. N., Davis, D. E. (2014). Virtues Develop From a Secure Base: Attachment and Resilience as Predictors of Humility, Gratitude, and Forgiveness. *Journal of Psychology*, 42(1), 83–90. doi:0091-6471/410-730
- Eccles, J. S. (2006). A motivational perspective on school achievement: Taking responsibility for learning, teaching, and supporting. *Optimizing student success with the other three Rs: Reasoning, resilience, and responsibility*, 199-224.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology*.(1) (R. M. Lerner and L. Steinberg). doi:[10.1002/9780470479193.adlpsy001013](https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013)
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed.In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 1017-1095). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Emmons, R. A. (2007). *Thanks!: How the new science of gratitude can make you happier*.

Houghton Mifflin Company. Harcourt. Boston, New York.

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 377-389.

Erazo, O. (2012). "El Rendimiento Académico, Un Fenómeno De Múltiples Relaciones Y Complejidades." *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica*, 2(2), 144-173.

Fernández-Lansac, V., López, M. C., Cáceres, R., & Rodríguez-Poyo, M. (2012).

Resiliencia en cuidadores de personas con demencia: estudio preliminar. *Revista española de geriatría y gerontología*, 47(3), 102-109.

Ferrer, C. M. S. (2009). Ecuaciones estructurales como modelos predictivos de la autoeficacia emprendedora en una muestra de jóvenes mexicanos y españoles. *Apuntes de psicología*, 27(1), 65-78.

Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & treatment*, 3(1), 1a.

Freud, S. (1928) Humour. *International Journal of Psychoanalysis*, 9(2), 1-6.

Fuentes, C. S. (2014). *Revisión Teórica Sobre El Estudio de Las Fortalezas Humanas En Diferentes Etapas Evolutivas* (Grado en Psicología). Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Fuentes, N. I. G. A. L., & Medina, J. L. V. (2015). Resiliencia. Diferencias por Edad en Hombres y Mujeres Mexicanos. *Acta de investigación psicológica*, 5(2), 1996-2010.
- García Fernández, J. M., Inglés Saura, C. J., Vicent Juan, M., González Maciá, C., Pérez Sánchez, A. M., & San Martín, N. L. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 41(1), 118-131.
- García-Ramírez, J. M. (2015). Gratitud En El Aula *Reidocrea*, 4, 6-13.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E., & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de educación*, 339, 387-400.
- García Yagüe, J. (1995). La predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en orientación personalizada. *Tendencias pedagógicas*, (1), 21-38.
- Garbanzo Vargas, M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–63. [doi:10.15517/revedu.v31i1.1252](https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252)
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., & Contreras Hernández, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181.

- Gollob, H. F., & Levine, J. (1967). Distraction as a factor in the enjoyment of aggressive humor. *Journal of personality and social psychology*, 5(3), 368-372.
- González Arratia, López Fuentes, N. I., & Valdez Medina, J. L. (2012). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *CIENCIA ergo sum*, 19(3), 207-214.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Gupta, N., & Kumar, S. (2015). Significant predictors for resilience among a sample of undergraduate students: Acceptance, forgiveness and gratitude. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(2), 188-191.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2014). *Análisis Multivariante*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Madrid: Prentice Hall.
- Hernández R, Fernández C, Baptista P. Metodología de la investigación. 4ª. ed. México: McGraw-Hill; 2006, pp. 439-442.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation*

Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1-55. doi:

10.1080/10705519909540118

- Jiménez-Caballero, J. L., Camúñez Ruiz, J. A., González-Rodríguez, M. R., & de Fuentes Ruiz, P. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovar*, 25(58), 159-175.
- Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational technology research and development*, 48(2), 5-17.
- Kazdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of psychology* (Vol. 8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Nueva York: Guilford Press.
- Kuiper, N. A., & McHale, N. (2009). Humor styles as mediators between self-evaluative standards and psychological well-being. *The Journal of psychology*, 143(4), 359-376.
- Kuiper, N. A., & Martin, R. A. (1993). Humor and self-concept. *Humor-International Journal of Humor Research*, 6(3), 251-270.
- Lara, S. A. D. (2014) Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios Peruanos: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Rev. Psicol. (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo)*4 (4) 45-53.

- Langer, Á. I., Ulloa, V. G., Aguilar-Parra, J. M., Araya-Véliz, C., & Brito, G. (2016). Validation of a Spanish translation of the Gratitude Questionnaire (GQ-6) with a Chilean sample of adults and high schoolers. *Health and quality of life outcomes*, 14(1), 14- 53.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Gómez-Romero, M. J., Maté-Méndez, J., Sinclair, V. G., Wallston, K. A., & Gómez-Benito, J. (2014). Evidence for validity of the brief resilient coping scale in a young Spanish sample. *The Spanish journal of psychology*, 17. doi:10.1017/sjp.2014.35
- Limonero, J. T., Tomás Sábado, J., Fernández Castro, J., Gómez Romero, M. J., & Ardilla Herrero, A. (2012). Resilient coping strategies and emotion regulation: predictors of life satisfaction. *Psicol Conduct*, 20(1), 183-196.
- Ramírez, A. J. U., Echavarria, N. J. U., Llinares, L. G., & Germes, A. O. (2016). *Estilos de humor en universitarias dominicanas*. Universidad Autónoma de Santo Domingo, Facultad de Psicología, 3(17), 191-201.
- López Díaz, Martínez Salazar, Serey Zamora, Velasco Alfaro, & Zúñiga Rodríguez (2013) Factores de Resiliencia en Estudiantes de Carreras Pedagógicas de una Universidad Estatal de la Región de Valparaíso *Revista de Psicología. Universidad Viña del Mar*, 76-89.
- López, O., Piñero. E. & Arense. J. (2013). Congress of Educational Sciences and Development Colección : Proceedings of International Congress of. In *Estudio de las fortalezas psicológicas en educación infantil*.

- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J., & Welsh, D. P. (2009). An Investigation of Character Strengths in Relation to the Academic Success of College Students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52-69.
- Lyttle, J. (2007). The judicious use and management of humor in the workplace. *Business Horizons*, 50(3), 239–245. doi:10.1016/j.bushor.2006.11.001
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect?. *Psychological bulletin*, 127(2), 249.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Manzano Díaz, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua.*(Tesis doctoral) Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Granada.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(6), 241-249.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.
- Martin, R. A. (2003). Sense of humor. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 313-326.
- Martin, R. A. (2013). Sense of Humor. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

- Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of personality and social psychology*, 45(6), 1313-1324. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.6.1313>
- Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (1984). Situational Humor Response Questionnaire: Quantitative measure of sense of humor. *Journal of personality and social psychology*, 47(1), 145-1555 <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.145>
- Masten, A. S. (2013). Humor and competence in school-aged children. *Child development*, 461-473.
- Mathews, L. (2016). Role of Humor in Emotion Regulation : Differential Effects of Adaptive and Maladaptive Forms of Humor. *CUNY Academic Works*. Retrieved from http://academicworks.cuny.edu/gc_etds/1507
- McCullough, M. E., Tsang, J. A., & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 295-309.
- Mena, R. A., Ornelas, E. L., & Hernández, S. Z. (2018). Análisis cualitativo para la detección de factores que afectan el rendimiento escolar: estudio de caso de la licenciatura en tecnologías y sistemas de información. *Pistas Educativas*, 38(120), 252-267.

- Monteith, M. J., Mark, A. Y., & Ashburn-Nardo, L. (2010). The self-regulation of prejudice: Toward understanding its lived character. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(2), 183-200
- Moyano, N. (2010). Gratitude en la psicología positiva. *Psicodebate*, 10, 103-118.
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, À., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, 126-132.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Nezlek, J. B., Newman, D. B., & Thrash, T. M. (2017). A daily diary study of relationships between feelings of gratitude and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 323–332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1198923>
- Nieva, V. F., & Sorra, J. (2003). Safety culture assessment: a tool for improving patient safety in healthcare organizations. *BMJ Quality & Safety*, 12(2), 17-23.
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 63, 1-15.

- Ormrod, J. E. (2003) Educational psychology: developing learners (4) Upper Saddle River, N.J. Pearson.
- Ovejero, M. (2014). Evaluación de fortalezas humanas en estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid y diferencias de sexo: Relación con salud, resiliencia y rendimiento académico.(Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid,.Madrid.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Pajares, F. (2008). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Palenzuela, D. L. (1983) . Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 1-35.
- Palomar Lever, J., Estrada, A., & Matus García, G. L. (2011). Sentido del humor y optimismo: Un estudio de validación. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2),113-318.
- Park, N., & Peterson, C. (2003). Virtues and organizations. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, 1, 33-47.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603–61

- Passmore, J. (2016). Positive Psychology Coaching Techniques : Gratitude,. *The Coaching Psychologist*, 12(June), 34–35.
- Perandones, M. (2015). Influencia de variables personales en la docencia . Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad , sentido del humor y personalidad.(Tesis Doctoral) Universidad de Granada.
- Pérez, C. L. (2015). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 95-107.
- Pérez, R. M., García-Renedo, M., Beltrán, J. M. G., & Miedes, A. C. (2010). ¿ Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Fòrum de Recerca*, 15, 231-248
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.New York.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502).
- Pizarro, R., & Crespo, N. (2000). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *red. Recuperado en: <http://www.uniacc.cl/talon/anteriores/talonaquiles5/tal5-I.htm>*.
- Plata, L., González, N., López, A., van Barneveld, H., Valdez, J., & González, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Psicología Y Educación*, 16(2), 131-149.
- Powell, J. P., & Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 10(1), 79–90. [/doi.org/10.1080/03075078512331378726](https://doi.org/10.1080/03075078512331378726)

- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388. (Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eades, & Linley, 2011)
- Ramírez ., A F., Peralta D., S. C., & Castaño B., H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (17) 196-219.
- Rey, M., Blasco, T., & Borràs, F. X. (2000). Efectos de un procedimiento de inducción de estados de ánimo sobre la autoeficacia. *Anales de psicología*, 16(1), 23-31.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health education*, 21(6), 33-39.
- Rogaten, J., & Moneta, G. B. (2017). Positive and negative structures and processes underlying academic performance: a chained mediation model. *Journal of Happiness Studies*, 18(4), 1095-1119
- Romero, V. (2015). *La gratitud como fortaleza humana : una revisión bibliográfica*. Universidad de Jaén Facultad de Humanidades Y Ciencias de La Educación.
- Romero, J. C. G., Lugo, S. G., Guedea, M. D., & Villa, E. G. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no

- resilientes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 47(1). 71-82.
- Rowland, B. J. (2011). *A case study of mathematics self-efficacy in a freshman engineering mathematics course* (Tesis Doctoral) Washington State University.
- Ruiz Bolívar, C. C. (2009). Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. *Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador*.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344. doi:10.1017/S0954579412000028
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 838-845.
- Samermit, P., & Gibbs, R. W. (2016). Humor, the body, and cognitive linguistics *Cognitive Linguistic Studies*, 3(1), 32–49. doi.org/10.1075/cogls.3.1.02sam
- Sancho, J. S. . (1986). Predictores del rendimiento académico (Tesis Doctoral), Universidad Autónoma de Madrid.
- Sandoval M., & Castro. R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico. In *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. 1292-1294.

- Salvador, C. M. (2014). Estudio de la relación entre la inteligencia emocional y la gratitud. *Boletín de Psicología*, 111, 93-104.
- Schnoll, R., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation training enhances dietary self-efficacy and dietary fiber consumption. *Journal of the American Dietetic Association*, 101(9), 1006-1011.
- Schreiner, L. A. (2010). The “Thriving Quotient”: A new vision for student success. *About Campus*, 15(2), 2-10.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates. New York.
- Schweizer, B., & Ott, K. H. (2016). Faith and laughter: Do atheists and practicing Christians have different senses of humor? *Humor*, 29(3), 413–438.
doi.org/10.1515/humor-2015-0109
- Segovia, D. E. (2017). Psicología Positiva: El sentido del humor aplicado a la etapa de educación infantil: In *Universidad de Valladolid*.(Tesis de Pregrado)
- Seligman, M. E. P. (1999). The President’s address. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.

Seligman, M. E., & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305-317). Washington, DC, US: American Psychological Association.

<http://dx.doi.org/10.1037/10566-021>

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson C. (2005). Positive psychology in progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales cifras del sistema educativo*, Dirección general de planeación, programación y estadística educativa. Recuperado de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18(2), 278-312.

Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101.

Solano, A. C. (2010). *Fundamentos de psicología positiva*. Paidós.

Svebak, S. (1974). Revised questionnaire on the sense of humor. *Scandinavian Journal of Psychology*, 15(1), 328-33

Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150.

- Torres, V. J. R., & Feldman, L. (2009). Validación preliminar del cuestionario de estilos de humor en trabajadores y trabajadoras de La salud. Caso Venezuela. *Ciencia & Trabajo*, 11(31), 9-13
- Torres Velázquez, L. E., & Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270
- Trujillo M., D.(2012) *Aportes teóricos a la comprensión de la relación resiliencia y humor* (Bachelor's thesis, Facultad de Psicología).
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1991). Measurement of sense of humor. *Psychological Reports*, 69(2), 691-702.
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of clinical psychology*, 49(1), 13-23.
- Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013). Factores psicológicos, sociales y demográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004
- Uriarte, J. D. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7- 23.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.

- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, 39(2), 111-133.
- Vanistendael, S(1996). *Como crecer superando los percances: Rsiliencia*. BICE. Oficina iInternacional Catolica de la Infancia, Ginebra
- Vera P., B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Villalta P., M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de pedagogía*, 31(88). 159-190.
- Watkins, P. C., Grimm, D. L., & Kolts, R. (2004). Counting your blessings: Positive memories among grateful persons. *Current Psychology*, 23(1), 52-67.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(5), 431-451.
- Wickberg, D. (1998). *The senses of humor: Self and laughter in modern America*. Cornell University Press.
- Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical psychology review*, 30(7), 890-905.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (2010). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard.

- Wolin, S., & Wolin, S. (1993). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pediatric Clinics*, 42(2), 415-429.
- Woytek, A. (2005). Utilizing assessment to improve student motivation and success. *Essays in Education Series*, Chaminade University of Honolulu (14).
- Yip, J. A., & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1202-1208.
- Yam, K. C., Christian, M., Wei, W., Liao, Z., & Nai, J. (2017). The mixed blessing of leader sense of humor: Examining costs and benefits. *Academy of Management Journal*, 61(1) 348-369.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

ANEXOS

A Continuación, se presentan las escalas que se aplicaron con el propósito de cumplir los objetivos de la investigación, con su respectivo consentimiento informado.

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este estudio forma parte de una investigación para la maestría en ciencias con orientación en cognición y educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El objetivo es establecer un modelo explicativo de las interrelaciones que se producen entre distintas variables psicológicas y el rendimiento académico. Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y anónima. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Los datos que se obtengan de su participación serán confidenciales y utilizados únicamente con fines de académicos.

Datos Sociodemográficos.

Sexo: **a)** Masculino **b)** Femenino **Edad:** _____ **Lugar de nacimiento (Ciudad, Estado):**

Estado Civil:

Soltero(a) [☐] Soltero(a) con pareja [☐] Casado(a) [☐] Divorciado(a) [☐] Separado(a) [☐] Unión Libre [☐]

Nivel socioeconómico:

Alto-Alto____ Alto-Medio____ Alto-Bajo____ Medio-Alto____ Medio-Medio____ Medio-Bajo____ Bajo-Alto____ Bajo-Medio____ Bajo-Bajo____

¿Trabajas? _____ **Si es así, ¿en qué trabajas?** _____

¿Cuál es la carrera que se encuentra cursando? _____ **Universidad:**

Facultad: _____ **Semestre:** _____ **PROMEDIO GENERAL licenciatura:** _____ **Promedio último semestre:** _____

Cantidad de materias reprobadas durante la licenciatura: _____ **Has repetido semestre:** Si ____ No ____

¿Tienes hijos? Si (☐) No (☐) **Si tiene hijos, ¿Cuántos hijos tienes?** (Escriba 0 si la respuesta a la pregunta anterior fue no) _____

Religión: **a)** Católico **b)** Protestante **c)** Judío **d)** Musulmán **e)** Budista **f)** Mormón **g)** Agnóstico **h)** Ateo **i)** Otra: _____

¿Qué tan frecuentemente acudes a servicios religiosos NO relacionados con bodas, bautizos o funerales?

a) Nunca **d)** Cuatro veces al año **g)** Dos o tres veces al mes **j)** Cuatro a cinco

veces por semana

b) Una vez al año

e) Seis veces al año

h) Una vez a la semana

k) Seis a siete

veces por semana

c) Dos veces al año

f) Una vez al mes

i) Dos a tres veces por semana

l) ¿Otra

frecuencia? _____

¿Tienes beca actualmente? Si () No() ¿Tuviste beca durante tus estudios no universitarios? Si() No()

¿Con que tipo de beca cuenta? : _____

Cuantos amigos tienes: _____

En promedio al día (horas), ¿Cuánto tiempo dedica al uso de redes sociales? _____

¿Con quién vives actualmente en esta ciudad?

Ambos padres _____

Con otros familiares _____

Con mi pareja _____

Solo con mi mamá _____

Amigos o compañeros _____

Con otras personas _____

Solo con mi papá _____

Con mi mamá y su pareja _____

No vivo en esta ciudad _____

Solo _____

Con mi papá y su pareja _____

¿Dónde se encuentra viviendo actualmente?

Casa _____ Cuarto _____ Departamento _____ Casa de Asistencia _____ Otro _____

Grado escolar máximo del padre _____ y de la madre _____

Ocupación actual del padre _____ y de la madre _____

(BRCS) A continuación encontrará una serie de afirmaciones que describen su comportamiento y acciones. Valore cada una de ellas en una escala de 1 a 5.

1	2	3	4	5
No me describe en absoluto	Me describe poco	Ni poco ni mucho	Me describe bastante	Me describe muy bien

#	Enunciado	Rx
1	Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles	
2	Independientemente de lo que me suceda, creo que puedo controlar mis reacciones.	
3	Creo que puedo crecer positivamente haciendo frente a las situaciones difíciles.	
4	Busco activamente formas de superar las pérdidas que tengo en la vida.	

(CDRISC). Conteste seleccionando una respuesta para cada frase. No hay respuestas correctas o incorrectas; cada persona es distinta y contesta en base a su opinión o percepción personal.

1	2	3	4	5	6
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

#	Enunciado	Rx
1	Soy capaz de adaptarme a los cambios	
2	Puedo manejar lo que se presente	
3	Trato de ver el lado positivo de los problemas	
4	Enfrentar el estrés puede fortalecerme	
5	Tiendo a recuperarme rápidamente después de la enfermedad o las dificultades	
6	Puedo alcanzar mis metas a pesar de los obstáculos	
7	Puedo mantener la concentración bajo presión	
8	Difícilmente el fracaso me desanima	
9	Me considero una persona fuerte	
10	Puede manejar los sentimientos desagradables	

(GQ-6). Conteste seleccionando una respuesta para cada frase. No hay respuestas correctas o incorrectas; cada persona es distinta y contesta en base a su opinión o percepción personal.

1	2	3	4	5	6
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

#	Enunciado	Rx
1	Tengo muchísimo en la vida por lo que estar agradecido(a).	
2	Si tuviera que hacer una lista de todo por lo que me siento agradecido(a), sería una lista muy larga.	
3	Cuando miro al mundo, no veo mucho por lo que estar agradecido(a).	
4	Estoy agradecido(a) con muchas personas diferentes.	
5	A medida que pasan los años me veo más capaz de valorar a las personas, los acontecimientos y las situaciones que han formado parte de mi historia.	
6	Puede pasar mucho tiempo antes de que me sienta agradecido(a) por algo o por alguien.	

(EG-G). Conteste seleccionando una respuesta para cada frase. No hay respuestas correctas o incorrectas,

cada persona es distinta y cada quien contesta con su opinión, que es la que vale.

1	2	3	4	5	6
Claro que no	No	Creo que no	Creo que si	Si	Claro que si

#	Enunciado	Rx	#	Enunciado	Rx
1	Hay mucho que agradecer en esta vida		8	Digo gracias cuando me dan un servicio por el que pagué	
2	Digo gracias cuando me hacen un favor		9	Si pudiera les daría las gracias a todos los que me han ayudado	
3	Es apropiado agradecer lo que recibimos		10	Los favores se agradecen	
4	Mis hermanos y hermanas merecen mi agradecimiento		11	Soy agradecido con mis padres	
5	Cuando recibo un beneficio digo gracias		12	Soy agradecido con mis hermanos/hermanas	
6	Soy agradecido con mis amigos		13	Soy agradecido con mis maestros/maestras	
7	Agradezco el bien que me hicieron mis padres		14	Soy agradecido con la vida	

(MSHS)Conteste seleccionando una respuesta para cada frase. No hay respuestas correctas o incorrectas; cada persona es distinta y contesta en base a su opinión o percepción personal.

0	1	2	3	4	5
Por supuesto que sí	Sí	Creo que sí	No	Creo que no	Por supuesto que no

#	Enunciado	Rx
1	A veces recuerdo bromas o historias graciosas.	
2	La gente dice que digo cosas chistosas.	
3	Muchas veces hago reír a la gente con lo que digo	
4	Puedo decir las cosas de una manera para que la gente se ría	
5	La gente me busca para que les cuente cosas chistosas	
6	Mis amigos me ven como alguien chistoso	
7	Mis ocurrencias divierten a la gente	
8	Hacer bromas me ayuda para manejar situaciones difíciles	
9	Puedo bromear para lograr adaptarme	
10	El humor es una mala idea para enfrentar las dificultades	
11	El humor me ayuda a enfrentar las dificultades	
12	El humor es una forma elegante para enfrentar las dificultades	
13	Es inútil tratar de manejar problemas con el humor	
14	El humor me ayuda a tranquilizarme	
15	Sé que puedo hacer reír a la gente	
16	Puedo calmar una situación tensa diciendo algo chistoso	

17	Me siento incomodo (mal) cuando la gente está contando chistes (bromeando)	
18	Puedo tener algo de influencia sobre un grupo con el humor	
19	Con el humor entretengo a mis amigos	
20	Me disgusta lo cómico	
21	Las personas que cuentan chistes me caen mal	
22	Disfruto un buen chiste	
23	Llevarle "payaso" a alguien es un gran insulto	
24	Me caen bien los que me hacen reír	

(EAPASA) A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Valore cada una de ellas en una escala de 1 a 4.

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre

#	Enunciado	Rx
1	Considero que estoy capacitado para enfrentar con éxito cualquier tarea académica.	
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien una materia	
3	Pienso que tengo capacidad para comprender rápidamente una materia.	
4	Me siento con confianza para abordar situaciones que exijan mi capacidad académica.	
5	Puedo resolver con éxito los exámenes.	
6	Me da igual que los profesores sean exigentes, pues confío en mi propia capacidad académica.	
7	Me da igual que los profesores sean duros, pues confío en mi propia capacidad académica	
8	Creo que soy una persona bastante capacitada en mi vida académica.	
9	Creo que soy una persona bastante competente en mi vida académica.	
10	Si me lo propongo, tengo la suficiente capacidad para obtener un buen rendimiento académico.	
11	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	
12	Soy de esas personas que no necesitan estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.	
13	Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.	

Información de contacto
 Carolina Cordova Flores
 carolina.cordovafr@uanl.edu.mx

Anexo 2

A continuación, se presentan los permisos de usos y adaptación de las escalas que se utilizaron.

Permission to use and adapt MSHS Recibidos x

Carolina Cordova mié., 22 de mar. de 2017 20:09 ☆
Dear Dr. James A. Thorson, I am a Master student at the Autonomous University of Nuevo Leon (Mexico). My thesis...

James Thorson <thorson.james@gmail.com> mié., 22 de mar. de 2017 20:40 ☆ ↩ ⋮
para yo ▾

🌐 inglés ▾ > español ▾ [Traducir mensaje](#) [Desactivar para: inglés x](#)

Dear Carolina,

Yes, you have my permission to translate and use the Multidimensional Sense of Humor Scale and use it in your thesis research. I wish you the best for the success of your project.

Sincerely,
Dr. James A. Thorson, Professor Emeritus

21 de 23 < > Es ⚙

Dear Dr. Michael McCullough, I am a Master student at the Autonomous University of Nuevo Leon (Mexico). My thes...

McCullough, Michael Earl <mikem@miami.edu> vie., 24 de mar. de 2017 06:34 ★ ↩ ⋮
para yo ▾

🌐 inglés ▾ > español ▾ [Traducir mensaje](#) [Desactivar para: inglés x](#)

Hello, Carolina.

Thanks for your note. Please feel free to use the questionnaire.

You might also check my webpage to see if we have a Spanish translation already. If not, I would love to post yours on my website when you have finished (crediting you as translator, of course).

Good luck in your work.

All best wishes,

Mike

Permiso de adaptación y uso de la EAPESA

Recibidos x



Carolina Cordova

vie., 3 de nov. de 2017 17:34 ☆

Estimado Dr. David L. Palenzuela: Mi nombre es Carolina Cordova, soy estudiante de maestría de la Universidad A...



David L. Palenzuela <dlp@usal.es>

sáb., 4 de nov. de 2017 11:09 ☆ ↩ ⋮

para yo ▾

Estimada Carolina:

Tienes mi permiso para utilizar y adaptar la escala de autoeficacia académica EAPESA a tu investigación. Te agradecería que tuvieras informado y puedes consultarme cualquier cosa que sobre el tema yo pudiera ayudarte. Ánimo con tu tesis doctoral, que lo necesitarás.

Un cordial saludo

David

-----Mensaje original-----

De: Carolina Cordova [mailto:carolinawho.25@gmail.com]

Enviado el: sábado, 04 de noviembre de 2017 0:34

Para: dlp@usal.es

Lic. Carolina Cordova Flores
Facultad de Psicología, UANL



Joaquín T Limonero to you

Nov 7, 2017

Buenos días Carolina,
Tienes mi autorización para usar la escala escala breve de estrategias resilientes (BRCS) .
Si necesitas posteriormente algún consejo ya me comentarás.
Saludos,
JT Limonero

Reply

Mark as unread

Archive conversation